

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA DOUBLE SOCIALISATION DE JEUNES FILLES "NÉPALAISES"
ENTRE FAMILLE HINDOUE ET ÉCOLE QUÉBÉCOISE EN RÉGION

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SCIENCES DES RELIGIONS

PAR
BÉATRICE HALSOUET

DÉCEMBRE 2015



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Je me souviens

Le Népal était mon pays
Mon identité, ma langue, ma vie
Le Népal n'était pas mon pays
Sans papiers, un simple réfugié admis

Le camp réjouissait ma vie
Toute ma famille élargie et mes tonnes d'amies
Le camp malmenait ma vie
Tant de difficultés au quotidien aussi

Ici, la température est glacée
Au Népal, c'était toujours l'été
Quand il pleuvait, l'eau entraînait
Dans la maison, tout se mouillait

La fête, c'était un grand moment
Où on portait de nouveaux vêtements
Avec beaucoup de monde dansant
De la musique, des fleurs, de l'encens

Ici les professeurs sont comme des amis
Mais au Népal on avait peur d'eux, de leur avis.
J'étais une obéissante élève
Mais je ne pouvais pas imaginer des grands rêves

Et ce que je vis ici et maintenant ?
Je rêve toujours en népalais
Je grandis chaque jour en français
Et je sors de ma coquille lentement...

Bimala Bastola, 16 ans
Hiver 2015

REMERCIEMENTS

Je veux tout d'abord remercier mon comité de direction rapproché qui a su me guider de façon remarquable tout au long de ce marathon doctoral. Un très grand merci à Mathieu Boisvert, qui m'accompagne depuis 2009 sur ce chemin qui s'est construit peu à peu, depuis les sentiers himalayens vers Gomukh jusqu'à la démarche pas à pas avec des familles indoues réinstallées. Un très grand merci également à Marie Mc Andrew qui, par son expertise en éducation et par ses commentaires toujours précis et pertinents, a su me faire avancer à grands pas.

J'ai également avancé grâce à l'apport de plusieurs autres professeurs et professeures du département des sciences des religions, toujours disponibles pour des échanges éclairants, et à la compréhension de Lilyane Rachédi, de l'École de travail social qui a su s'adapter à mes moments d'écriture intense. Merci à vous tous et à vous toutes !

Je veux remercier les jeunes répondantes, qui m'ont donné accès à leurs univers de sens avec beaucoup de générosité et de confiance. Merci sincèrement aussi à leurs mères et à leurs parents, et aux familles que je côtoie souvent et qui sont toujours ouvertes à satisfaire ma curiosité insatiable. Un grand merci également à toutes les autres personnes répondantes qui m'ont donné de leur temps, dans des périodes pourtant très remplies de leur agenda scolaire ou communautaire, et qui ont partagé avec moi leurs pratiques, leurs réflexions et leurs doutes.

Un grand merci tout spécial aussi au Conseil de Recherches en Sciences Humaines (CRSH) qui a accordé sa confiance à cette recherche et qui m'a permis de consacrer la

majeure partie de ces trois dernières années à la réalisation de ce projet, dans des conditions idéales.

Je tiens à remercier toutes les amies qui m'ont entourée tout au long du processus, par leurs encouragements, et certes, c'est très important dans la démarche ! Merci à vous toutes. Un merci particulier à Chantal, à Christine, à Danielle, à Hélène, à Line et à Michelle, qui se sont rapidement mobilisées pour relire toutes ces pages.

Enfin, et bien sûr, un énorme merci à ceux et celles qui m'accompagnent chaque jour et qui ont accepté que je reste parfois longtemps "scotchée" à mon ordinateur, comme dirait Clément: à mon conjoint Serge, à Mathilde, à Adèle et à Clément. Un merci tout spécial à Gaby dont la présence discrète et infaillible auprès de son petit-fils m'a souvent accordé du temps précieux.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	xi
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xiv
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	6
1.1 Le Canada et le Québec face à l'immigration	7
1.1.1 La politique d'immigration au Canada et au Québec	7
1.1.2 Une catégorie particulière d'immigrants: les réfugiés sélectionnés à l'étranger	10
1.1.3 La politique de régionalisation du Québec	12
1.1.4 La politique d'intégration au Québec	16
1.2 Le rôle du système scolaire pour les élèves immigrants	28
1.2.1 Historique de l'adaptation de l'école aux élèves immigrants	29
1.2.2 La situation actuelle	34
1.3 Des jeunes "Népalaises" au Québec depuis 2008: histoire de vie et conditions de réinstallation	44
1.3.1 Les tribulations de leurs parents au Bhoutan	45
1.3.2 L'arrivée des parents et la vie dans les camps de réfugiés du Népal	50
1.3.3 La réinstallation des réfugiés bhoutanais au Québec	68
1.4 D'autres facteurs importants pour l'insertion sociale en milieu scolaire	78
1.4.1 L'adolescence	78
1.4.2 Le genre	81
1.5 L'état des lieux et les objectifs de cette recherche	85
1.5.1 L'état des lieux de la recherche nationale et internationale	85
1.5.2 Les objectifs de la recherche	94

CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE ET ARTICULATIONS CONCEPTUELLES	96
2.1 Une perspective systémique et interactionniste	97
2.2 La socialisation comme concept commun aux deux systèmes	99
2.3 La socialisation dans le cadre familial indou	105
2.3.1 La tradition indoue	106
2.3.2 La socialisation dans le cadre familial indou	115
2.3.3 Définition des pratiques rituelles	118
2.3.4 Des pratiques rituelles et festives annuelles	124
2.3.5 Trois pratiques rituelles indoues féminines	130
2.4 La socialisation dans le cadre de l'école	140
2.4.1 La socialisation scolaire	140
2.4.2 Les dimensions et les indicateurs de l'intégration sociale	145
2.4.3 Les facteurs de l'intégration sociale	148
2.4.4 L'interculturel à l'école	153
2.4.5 Un acteur important: la personne enseignante	156
2.5 La double socialisation	159
2.5.1 Les balises du concept de double socialisation	159
2.5.2 Les rapports école-famille	171
2.5.3 Les organismes communautaires	176
2.6 Les questions de recherche	178
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	180
3.1 Ma posture de recherche	181
3.1.1 Mon implication sur le terrain	181
3.1.2 Une posture appliquée et impliquée	185
3.1.3 La subjectivité comme ancre méthodologique	187
3.1.4 La problématisation de la posture	189

3.2 Description des différents outils méthodologiques	191
3.2.1 Justification générale des outils choisis	191
3.2.2 Observation en situation	193
3.2.3 Entrevues semi-dirigées	195
3.3 Analyse qualitative des données	210
3.4 Les forces et les limites des outils méthodologiques choisis	212
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS QUANT À LA SOCIALISATION À LA MAISON	217
4.1 Une socialisation genrée dans le groupe ethnoculturel	217
4.2 Un réseau transnational fort et ethnoculturellement marqué	219
4.3 Participation active aux pratiques rituelles indoues	224
4.3.1 Dasain	224
4.3.2 Tihar	230
4.3.3 Teej	231
4.4 Les <i>vrat</i> ou <i>barta</i>	236
4.4.1 Déroulement et fréquence	236
4.4.2 Les motivations invoquées	242
4.5 Les jours de menstruations	245
4.5.1 Les premières menstruations	246
4.5.2 Les règles suivies pendant les menstruations suivantes	250
4.5.3 La transmission des prescriptions autour des menstruations	254
4.5.4 Leur appréciation de cette période	257
4.6 Leur conception de leur futur mariage	260
4.6.1 Un passage obligé et unique	260
4.6.2 Les modalités souhaitées	263
4.6.3 Les relations avec l'époux avant et après le mariage	273
4.7 Des valeurs et des modèles qui ont émergé de leurs propos	279
4.7.1 Une valeur importante pour elles: la famille	279

4.7.2 Des modèles divers de pratique indoue dans leurs familles	280
4.7.3 Leur degré d'adhésion à l'indouisme	284
CHAPITRE V	
RÉSULTATS QUANT À LA SOCIALISATION À L'ÉCOLE	288
5.1 Les perceptions des finalités de l'école	288
5.2 Une insertion sociale timide à l'école	292
5.2.1 Des contacts avec des amis pour être aidée en classe	292
5.2.2 Leur participation aux activités dans et autour de l'école	297
5.2.3 Une qualité de contact appréciée	302
5.2.4 Leurs relations avec le genre masculin	304
5.3 Des formes non scolaires de socialisation	307
5.4 L'interculturalité à l'école	312
5.4.1 L'école Polyvalente Saint-Jérôme	312
5.4.2 L'école secondaire des Studios	317
5.4.3 L'Édifice Marchand	320
5.5 Des différences marquées de vécu scolaire entre le Québec et le Népal	324
5.6 Une insertion scolaire en perpétuelle évolution	331
5.6.1 Des phases délicates	331
5.6.2 Le portrait de leur socialisation, selon les personnes enseignantes et selon l'ICSI	334
5.6.3 Le rôle essentiel des personnes enseignantes dans cette évolution	342
5.6.4 Le rôle plus timide des familles dans la sphère scolaire en général	353
5.6.5 Le rôle et l'impact plus spécifiques de l'Intervenante Communautaire Scolaire Interculturelle (ICSI)	358
5.6.6 Des avancées d'ordre global selon les jeunes filles	361
CHAPITRE VI	
DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	364
6.1 Une socialisation à la maison fortement marquée par la tradition indoue ...	365
6.1.1 Des pratiques rituelles annuelles très présentes dans le cadre familial	366

6.1.2 Des pratiques rituelles féminines qui connaissent des adaptations	368
6.1.3 Synthèse	375
6.2 Une socialisation scolaire dans des milieux peu préparés	377
6.2.1 Un rapport instrumental positif à la scolarisation et un processus de socialisation scolaire amorcé	377
6.2.2 Des personnes enseignantes qui comprennent leur rôle de façon variable	382
6.2.3 Synthèse	385
6.3 La double socialisation entre famille indoue et école québécoise en région	390
6.3.1 Différentes zones de double socialisation	390
6.3.2 Des stratégies identitaires identifiables?	405
6.3.3 Un ciment: les pairs du groupe ethnoculturel d'origine	408
6.3.4 Des impacts du contexte régional	413
6.3.5 Le rôle direct ou indirect des organismes communautaires	417
6.3.6 Synthèse	419
6.4 Les retombées théoriques, méthodologiques et empiriques	420
6.4.1 La pertinence de l'approche interdisciplinaire	421
6.4.2 La pertinence du cadre de référence interactionniste	422
6.4.3 Les dynamiques d'adolescentes immigrantes en contexte post-migratoire	423
6.4.4 Une meilleure connaissance de pratiques indoues en contexte de migration	425
6.4.5 L'importance du genre	427
6.4.6 L'impact de ce contexte régional	428
6.4.7 Les avantages de la posture impliquée	429
6.5 Limites et perspectives de la recherche	430
CONCLUSION	434
ANNEXES	
Annexe A	
Statistiques ministérielles des élèves issus de l'immigration	439

Annexe B	
Informations complémentaires sur le Bhoutan	442
Annexe C	
Informations complémentaires sur le Népal	446
Annexe D	
Certification éthique délivrée par l'UQÀM	453
Annexe E	
Guide d'entrevue avec les jeunes filles répondantes	455
Annexe F	
Lettre officielle de la Commission scolaire Rivière-du-Nord	460
Annexe G	
Caractéristiques des personnes enseignantes	463
Annexe H	
Guide d'entrevue avec les personnes enseignantes	466
Annexe I	
Guide d'entrevue avec les mères	469
Annexe J	
Guide d'entrevue avec l'ICSI	473
 BIBLIOGRAPHIE	 476
 GLOSSAIRE	 512

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

AMDA	Association médicale des docteurs d'Asie
APSO	Agency for Personal Service Overseas
AVSEC	Agent.e de vie spirituelle et d'engagement communautaire
BNB	Bonheur National Brut
BPP	Bhutan People's Party
CFGA	Centre de formation générale des adultes
CCDS	Conseil canadien pour le développement social
CIC	Citoyenneté Immigration Canada
CISSS	Centre intégré de santé et de services sociaux
COFFRET	Centre d'Orientation et de Formation pour Favoriser les Relations Ethniques
CRÉ	Conférence régionale des élus
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSRDN	Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
DEP	Diplôme d'Enseignement Professionnel
FPT	Formation Préparatoire au Travail
GDI	Gender-Related Development Index
HLM	Habitations à loyer modique
ICSI	Intervenant Communautaire Scolaire Interculturel
IOM	International Organization for Migration
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maitres
JRS	Jesuit Refugee Service
LIPR	Loi pour l'Immigration et la Protection des Réfugiés
LWF	Lutherian World Fund
MEESR	Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche

MELS	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MCCCF	Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine
MCCI	Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration
MICC	Ministère de l'immigration et des communautés culturelles
MIDI	Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion
MRC	Municipalité régionale de comté
MRCI	Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
PASAF	Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
PCN(M)	Parti Communiste du Népal (Maoïste)
PEI	Programme d'éducation intermédiaire (ou international)
PELO	Programme d'études des Langues d'origine
PMA	Pays Moins Avancés
PPI	Programme des prêts aux immigrants
RGB	Royal Government of Bhutan
RMM	Région métropolitaine de Montréal
RMR	Région métropolitaine de recensement
RPCE	Réfugiés pris en charge par l'État
SUB	Students Union of Bhutan
TCRI	Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes
TICs	Technologies de l'information et de la communication
ULB	Université Libre de Bruxelles
UNHCR	Agence des Nations Unies pour les réfugiés
UQÀM	Université du Québec à Montréal
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
WFP	Programme alimentaire mondial de l'ONU

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Huttes de bambou, camp Beldangi II	58
1.2 École dans le camp de Beldangi II	60
2.1 Stratégies d'évitement des conflits par cohérence simple	161
2.2 Stratégies d'évitement des conflits par cohérence complexe	164
6.1 Sphères d'influence sur les jeunes répondantes (inspirées de Janzen et Ochocka, 2003)	412
6.2 La socialisation des jeunes filles réfugiées en contexte post-migratoire	424
B.1 Carte du Bhoutan	443
C.1 Carte physique du Népal	447

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Représentation des élèves issus de l'immigration dans certaines régions	35
1.2 Tableau statistique de la population des camps de réfugiés (31/12/2007)	56
1.3 Répartition par âge et par sexe de la communauté de réfugiés bhoutanais à Saint-Jérôme (au 31/12/2014)	70
1.4 Répartition des familles et des classes, à Saint-Jérôme, au 31/12/2014	75
2.1 Facteurs influents sur l'intégration sociale des jeunes immigrants (Nadeau-Cossette, 2013)	149
2.2 Typologie des familles immigrantes au regard de la réussite scolaire (Kanouté <i>et al.</i> , 2008)	173
3.1 Caractéristiques des jeunes filles par ordre alphabétique	198
3.2 Tableau récapitulatif des personnes enseignantes selon les jeunes répondantes	201
3.3 Contexte de la socialisation, par établissement, en 2013/2014	203
3.4 Tableau récapitulatif des mères selon les jeunes répondantes	205
3.5 Caractéristiques des mères répondantes	206
4.1 Nature des liens et des lieux du réseau transnational des jeunes filles .	220
4.2 Le degré d'adhésion des jeunes répondantes à la tradition indoue	285
5.1 Le rôle de l'école selon les jeunes filles répondantes	289
5.2 Le rôle de l'école selon les mères répondantes	290

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est de mieux comprendre la double socialisation de jeunes filles "Népalaises" entre leur famille de tradition indoue et leur établissement scolaire, en contexte régional québécois. Cette recherche choisit un angle systémique et interactionniste et une approche interdisciplinaire, alliant les sciences des religions et les sciences de l'éducation.

L'immigration dans les régions du Québec représente un défi particulier pour les réfugiés qui y sont réinstallés et pour les treize villes d'accueil qui déploient chacune un contexte spécifique. Le rôle de l'école dans ces conditions est primordial pour la socialisation des élèves nouveaux arrivants dont la trajectoire migratoire est souvent complexe. Dans le cas des jeunes filles étudiées, leurs parents sont nés au Bhoutan, mais l'ont quitté précipitamment au début des années 1990 du fait de la politique nationaliste "One nation, one people", et se sont retrouvés dans des camps de réfugiés du Népal pendant environ vingt ans. Elles sont donc nées dans ces camps.

Il a été question de cerner la socialisation, c'est-à-dire la négociation entre les acteurs en présence dans une situation commune (Robert et Tondreau, 1997), dans l'école et dans la famille. D'une part, leur socialisation en milieu scolaire a été étudiée grâce aux indicateurs et aux dimensions d'intégration scolaire (Mc Andrew, 1994; Mc Andrew *et al.*, 1999) et à leur perception de l'interculturalité qui se vit à l'école. D'autre part, la socialisation dans la famille a été fondée sur les caractéristiques de la tradition indoue (Boisvert, 2013) et au travers de pratiques rituelles: des pratiques annuelles (Dasain, Tihar et Teej), des pratiques rituelles régulières féminines (le *vrat* ou *barta*, jeûne votif, et les prescriptions autour des menstruations) et des conceptions du mariage, le *vivaha*.

La méthodologie, de nature interprétative et qualitative, s'est appuyée sur une posture de chercheure impliquée. Elle s'est fondée sur de l'observation en situation sur plus de quatre années et sur trente entrevues semi-dirigées auprès de différentes actrices (jeunes, mères, personnes enseignantes et intervenantes communautaires). L'analyse a également été de nature qualitative.

Les résultats les plus saillants sont de plusieurs ordres. La socialisation scolaire se construit timidement, avec des interactions entre les jeunes filles et certaines de leurs personnes enseignantes impliquées, mais peu -ou de façon temporaire- avec leurs pairs québécois d'implantation ancienne. Les personnes enseignantes se sentent souvent démunies, mais sans forcément faire de ce défi leur priorité de formation continue. Du côté de la socialisation à la maison, cette première génération de jeunes filles indoues participe activement aux pratiques rituelles annuelles et y retrouve notamment "l'être ensemble" qui caractérisait leur vie dans les camps. Leur réseau de socialisation s'étend à un réseau transnational très actif, composé de membres de la famille et d'amies du même groupe ethnoculturel réétablies dans d'autres pays de réinstallation, mais les met également en lien avec des amis, alors que les relations entre genres sont moins tolérées dans leur quotidien familial et communautaire. Ces

adolescentes suivent généralement les règles de commensalité autour des menstruations, tout en connaissant des accommodements selon le type de famille que j'ai dégagé; elles pratiquent peu le jeûne votif (*vrata* ou *barta*) que leurs mères suivent régulièrement, et gardent unanimement la conception que le mariage sera une étape de leur vie et le souhait de ne connaître qu'un seul homme, leur mari. Des changements majeurs sont cependant apportés quant aux modalités et à l'âge du mariage; les caractéristiques de l'époux qu'elles souhaitent sont parfois floues. Quant à leur double socialisation entre famille et école, elle s'apparente à une compartimentalisation (Singer, 1972; Beyer, 2007), comme adaptation constante à chacun de ces deux contextes de vie. La complexité reste entière, car les deux sphères, familiales et scolaires, se transforment continuellement. De plus, l'étude a permis l'émergence de deux autres sphères importantes dans leur socialisation: d'une part, le groupe des pairs, sur le plan local et également à un niveau transnational, et d'autre part, l'organisme communautaire, qui, en plus d'assurer la médiation entre école et famille, organise également des activités qui sont des lieux de socialisation profitables pour certaines.

Les perspectives de recherche longitudinale seraient très pertinentes auprès de cette première génération de jeunes filles immigrantes, à des moments cruciaux de leur vie comme le mariage, et auprès des générations 1,5 et 2. La réflexion sur l'interculturalité à l'école en région mériterait également d'être documentée et accompagnée.

MOTS-CLÉS : socialisation, école, famille, hindouisme, région, interculturel.

INTRODUCTION

Les mouvements migratoires dans le monde s'intensifient et sont parfois forcés, du fait d'une situation politique créant l'insécurité dans certaines contrées. Le Canada se donne annuellement comme mandat l'accueil de réfugiés, et ce, même si des restrictions sont actuellement en cours. Le Québec, la seule province canadienne où la langue française prédomine, a dès les années 1990 mis en place une politique particulière à l'endroit des réfugiés pris en charge par l'État (RPCE), à savoir les réfugiés sélectionnés à l'étranger: la politique de régionalisation. Ces migrations en régions sont cependant à contextualiser en fonction de la région précise de destination, les politiques locales et la mobilisation des acteurs locaux pouvant connaître des variations. De même, l'institution publique de l'école francophone s'est adaptée différemment à l'arrivée des réfugiés, et des autres types d'immigrants, selon la région. Son rôle est cependant primordial pour l'intégration de ces jeunes, pour leur apprentissage, pour leur réussite scolaire, mais aussi pour leur socialisation. Or, autant leur réussite scolaire a été analysée, surtout en contexte montréalais (Mc Andrew, 2001, 2006, 2007, 2010b, 2013; Bakhshaei, 2013a, 2013b), autant les études sur leur socialisation sont peu nombreuses (Kanouté, 1999; Duong, 2006; Potvin *et al.*, 2013) et sont encore plus rares en contexte régional (Steinbach, 2010b; Steinbach et Lussier, 2013; Nadeau-Cossette, 2012).

À titre d'exemple de vagues migratoires accueillies en région, les réfugiés bhoutanais sont arrivés à partir de 2008 après s'être exilés de leur pays natal, le Bhoutan, au tout

début des années 1990 et après avoir passé environ vingt ans dans des camps à l'extrême sud-est du Népal. Ces réfugiés sont de religion chrétienne, bouddhiste, mais surtout indoue¹, sachant que cette dernière est une tradition allant au-delà de nos catégorisations occidentales séparant culture et religion (Boisvert, 2012). Je me propose donc, dans le cadre de cette thèse, de m'intéresser aux adolescents de cette origine, et particulièrement aux jeunes filles qui ont de 14 à 22 ans qui sont nées dans les camps de réfugiés. Elles s'auto-identifient d'ailleurs comme des "Népalaises", de par leur lieu de naissance (même si elles n'ont jamais obtenu la citoyenneté de ce pays) et de par leur langue maternelle, le népalais. Je vais donc garder cette auto-désignation même si plusieurs d'entre elles ont acquis la citoyenneté canadienne et même si, de ce fait, ces choix sont contestables, je me permettrai d'utiliser les vocables de Québécois d'implantation ancienne, Québécois de troisième génération et plus, ou tout simplement "Québécois", pour évoquer leurs pairs, ou toute autre personne, installés au Québec depuis plus longtemps. Je vais particulièrement examiner la socialisation de ces jeunes filles entre leur famille de religion indoue et leur école, dans le contexte régional de la ville de Saint-Jérôme, ville d'environ 70 000 habitants située à 40 km au nord de Montréal.

Pour cela, ma méthodologie sera d'abord fondée sur une posture impliquée, en tant qu'ancienne enseignante et conseillère pédagogique à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, mais aussi en tant que bénévole dans certaines familles pour aider à l'apprentissage du français. La méthodologie reposera sur de l'observation en situation, scolaire et familiale, démarche qui a débuté en juin 2010 et qui s'est prolongée jusqu'à l'hiver 2015. Enfin, des entrevues semi-dirigées seront réalisées afin de recueillir les perceptions des jeunes filles sur leur socialisation en région, dans leur famille de tradition indoue et dans leur établissement scolaire. Leurs propos

¹ Le mot "hindouisme" s'écrit "indouisme" selon les propositions de la nouvelle orthographe, pour être plus conforme à sa racine première. L'ensemble de la thèse sera conforme à la nouvelle orthographe.

seront complétés par ceux d'autres acteurs et actrices impliqués dans le processus: des mères du côté de la sphère familiale, des enseignants et enseignantes pour en savoir plus sur l'école, et des intervenants de l'organisme communautaire qui assurent la médiation entre les deux pôles.

La thèse est divisée en six chapitres. Le **chapitre I** de la problématique souligne les défis du Canada et du Québec face à l'immigration. Les politiques québécoises de régionalisation et d'intégration sont particulièrement scrutées. Sont ensuite abordés les enjeux qui se posent au système scolaire québécois vis-à-vis de l'accueil des élèves immigrants, en insistant particulièrement sur la situation des élèves en régions, puis dans la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord. Puis, je présenterai les conditions de réinstallation des jeunes "Népalaises": leur trajectoire migratoire et celle de leurs parents, avec un portrait rapide des deux pays qui les ont marquées, à savoir le Bhoutan et le Népal; les conditions de leur réinstallation et de la pratique de la tradition indoue, minoritaire au Québec. Deux facteurs déterminants seront mis en valeur, c'est-à-dire la période particulière de l'adolescence et le genre. Enfin, je me pencherai sur des recherches, surtout qualitatives, qui existent pour dépeindre le cheminement de jeunes d'origine sud-asiatique fréquentant une école secondaire québécoise de langue française. Cette problématisation me permettra de faire ressortir les zones encore inexplorées, les objectifs et la pertinence de ma recherche.

Le **chapitre II**, le cadre conceptuel, présente d'abord la perspective systémique et interactionniste qui est ici adoptée. Il donne ensuite une définition de ce que j'entends par "socialisation", en insistant sur une conception large de ce concept. Puis, je m'appuierai sur la littérature nationale et internationale pour aborder, d'une part, la socialisation dans la tradition indoue et, d'autre part, la socialisation dans le cadre scolaire. Ainsi, la tradition indoue sera définie de façon générale puis plus spécifiquement en contexte migratoire, et des pratiques rituelles de cette tradition

seront explicitées: des pratiques annuelles, et des prescriptions et conceptions concernant particulièrement les femmes. Ensuite, j'expliciterai la socialisation scolaire avec les dimensions et les indicateurs (Mc Andrew *et al.*, 1999) et avec les facteurs (Nadeau-Cossette, 2013) qui ont été identifiés jusqu'ici dans l'optique de mieux la comprendre; je mettrai l'accent sur ce que la littérature scientifique connaît des pratiques interculturelles en milieu scolaire. Enfin, je donnerai des balises au concept de double socialisation en évoquant les rapports école-famille et le rôle des organismes communautaires médiateurs. Le chapitre se terminera par la mise en relief des questions de recherche.

Le **chapitre III** décrit la méthodologie de la recherche. Il explique et justifie la posture de chercheure impliquée que j'ai adoptée, tout en la problématisant. Il expliquera les raisons du choix des différents outils méthodologiques et les décrira. La démarche d'analyse sera par la suite explicitée de façon détaillée. Le chapitre se clôturera par une discussion sur les forces et les limites des outils méthodologiques de la recherche.

Les deux chapitres suivants, les **chapitres IV et V**, présentent les résultats obtenus d'abord en ce qui concerne la socialisation à la maison et ensuite, en ce qui a trait à la socialisation à l'école. Dans le chapitre IV, les résultats abordent la socialisation genrée et le réseau transnational, tous deux fortement ancrés dans le groupe ethnoculturel. Il est ensuite question de la participation active aux pratiques rituelles indoues choisies, à savoir Dasain, Tihar et Teej et aux pratiques spécifiquement féminines (jeûne votif, prescriptions autour des menstruations et conception du mariage). Dans le chapitre V, les résultats quant à la socialisation à l'école abordent leurs perceptions des finalités de l'école, leur degré de participation dans la classe et aux activités, les formes non scolaires de socialisation qui ont émergé et les situations interculturelles qui sont vécues -ou non- dans les établissements. Il se termine par un

portrait de leur insertion scolaire, grâce aux regards croisés de plusieurs acteurs en jeu.

Enfin, le chapitre d'analyse, le **chapitre VI**, examine la socialisation des jeunes filles étudiées dans chacune des sphères retenues, école et famille, et cherche à dégager les caractéristiques de leur double socialisation. Par la suite, je préciserai les retombées théoriques, méthodologiques et empiriques de ma recherche. Je terminerai en soulignant des limites de la démarche et en proposant de nouvelles pistes de recherche à développer.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le thème de cette thèse est la socialisation des jeunes filles réfugiées en région. De façon plus spécifique, cette insertion sociale sera examinée auprès de jeunes "Népalaises"² de parents réfugiés bhoutanais, réinstallées à St-Jérôme. Pour observer ce phénomène, j'ai choisi les sphères de l'école et de la famille : d'un côté, leur insertion sociale à l'école québécoise, en région, et, de l'autre, la perpétuation de certaines pratiques indoues, transmises par la famille, afin d'identifier les zones de négociation et les zones de conflit entre ces deux aires de socialisation. Suivant une logique d'entonnoir, je décrirai brièvement le rôle de l'immigration au Canada et au Québec en insistant sur les enjeux de l'immigration de type humanitaire et de l'intégration des immigrants en régions³. Puis, j'aborderai le rôle que joue l'école pour les jeunes issus de l'immigration. Je poursuivrai avec la trajectoire migratoire des réfugiés bhoutanais, leur réinstallation au Québec, leurs conditions de vie et les défis de leur intégration en contexte régional. En quatrième lieu, je me pencherai sur d'autres facteurs influençant à priori l'insertion de ces jeunes réfugiées. Cette problématisation me permettra finalement de faire ressortir les zones encore inexplorées, les objectifs et la pertinence de ma recherche.

² Elles s'affirment Népalaises, même si elles n'ont jamais eu la citoyenneté de ce pays, mais sont nées au Népal, dans des camps de réfugiés. C'est pourquoi j'ai respecté leur désignation, citée dans un premier temps entre guillemets.

³ Le pluriel de "région" est choisi à escient, comme je l'expliquerai dans la sous-partie sur la régionalisation.

1.1 Le Canada et le Québec face à l'immigration

1.1.1 La politique d'immigration au Canada et au Québec

Le Canada, qui compte aujourd'hui 35,7 millions d'habitants, a une longue tradition d'accueil d'immigrants: le pays s'est en fait entièrement construit autour de l'immigration. Selon les statistiques les plus récentes diffusées par le site fédéral de Citoyenneté et Immigration Canada⁴, il a accueilli, en 2013, 258 953 immigrants qui deviennent de fait résidents permanents⁵. La politique d'immigration fédérale affiche une volonté claire de sélectionner un grand nombre d'immigrants (à hauteur de 250 000 individus par an), dans le but d'augmenter la population canadienne, de la répartir de façon durable sur un vaste territoire, mais surtout, depuis plus récemment, de répondre à des objectifs d'ordre économique. Cependant, le Canada a réellement ouvert ses portes à un large nombre de pays seulement à partir de 1967:

“The year 1967 saw the beginning of the current immigration policy that put great stress on the language abilities, educational attainment, and employment prospects of potential new arrivals; but eliminated all national, religious, racial, and ethnic criteria that had hitherto favored people coming from British Isles and Europe. It thereby opened the door for immigration from everywhere in the world.” (Beyer, 2008, p. 9)

Ces entrants sont sélectionnés sur la base de grilles de critères définies par les lois et règlements, grilles qui subissent un traitement objectif, selon les autorités. Ainsi, les immigrants qui sont reçus au Canada sont de trois catégories principales : des immigrants économiques -travailleurs qualifiés ou investisseurs, par exemple- à

⁴ www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2013/permanents/02.asp, consulté le 12 janvier 2015.

⁵ Cela exclut les résidents temporaires (dont les étudiants ou les travailleurs étrangers temporairement admis) ainsi que les demandeurs d'asile dont le dossier est étudié avant une décision pour confirmer ou infirmer leur droit d'immigrer.

hauteur de 148 181 en 2013 (soit 57,2 %), des personnes bénéficiant du regroupement familial (pour 79 684 d'entre les migrants, soit 30,8 %, en 2013) ou des réfugiés (dont le nombre atteint en 2013 24 049, soit 9,3 % du total).

Du nombre total d'immigrants visant la permanence au Canada, 20,1 % se sont dirigés vers le Québec⁶, soit 51 983 personnes en 2013. Il convient cependant de moduler cette donnée en y retranchant le nombre d'émigrants qui ont quitté le Québec pour une autre province canadienne la même année. Ainsi, on obtient le solde migratoire international. Ce dernier « est estimé à 46 400 personnes au Québec en 2013 » (Institut de la statistique du Québec, 2014, p. 85), car le nombre d'émigrants s'élèverait à 5 600 en 2013, selon les dernières statistiques disponibles. Au Québec, même si les catégories d'immigrants sont identiques à celles du classement fédéral, la politique d'immigration tient compte des besoins démographiques et économiques de la province, et de son contexte linguistique majoritairement francophone. En effet, du fait de cette particularité dans l'ensemble du Canada à majorité anglophone et du fait du statut fragile de la langue française en Amérique du Nord, le Québec est la première province à avoir voulu exercer son pouvoir dans le champ de juridiction de l'immigration, qui est une compétence partagée entre le fédéral et le provincial. Ainsi, en 1968, y est créé un Ministère de l'Immigration qui, d'après sa loi constitutive, « a pour fonction de favoriser l'établissement au Québec d'immigrants susceptibles de contribuer à son développement et de participer à son progrès » et « de favoriser l'adaptation des immigrants au milieu québécois ». Plusieurs étapes-clés viendront confirmer ce pouvoir du Québec sur son immigration avec notamment l'Entente Couture-Cullen qui, en 1978, établit la maîtrise de la province sur la sélection à l'étranger des candidats désirant s'installer sur son territoire et avec, surtout, l'accord

⁶ Le but du Québec est d'atteindre 25 % de l'immigration canadienne, mais sa part reste depuis 2006 entre 18 et 21 % du total des immigrants résidents permanents.

Gagnon-Tremblay-McDougall qui, en 1991, donne le pouvoir exclusif de sélection des immigrants indépendants à la province québécoise.

La politique fédérale d'immigration a trois objectifs: l'économie, l'humanitaire et le regroupement familial tandis que la politique québécoise vise le redressement démographique, l'impact sur l'économie, le respect des engagements humanitaires, la réunification familiale et l'importance du français. Ainsi, parmi les 262 211 immigrants accueillis et sélectionnés par le Québec entre 2009 et 2013, 69,8 % sont issus de l'immigration économique, 20,5 % ont bénéficié du regroupement familial, et 8,6 % ont été des « réfugiés et personnes en situation semblable », soit 4 203 individus seulement pour 2013 (MIDI, 2014a). En ce qui concerne les pays d'origine, ils sont très variés avec, comme cinq pays les plus importants numériquement pour cette même période, la Chine (8,2%), l'Algérie (8,1%), le Maroc (8%), la France (7,9%) et Haïti (7,1%). Dès à présent, on peut remarquer l'impact de l'objectif de sélection d'une immigration francophone qui représente plus de 60 % des immigrants reçus durant la dernière décennie.

Concernant la troisième catégorie d'immigrants, les réfugiés, elle correspond à l'engagement d'ordre humanitaire du Québec: « en vertu du principe de solidarité internationale auquel il souscrit pleinement et à l'instar des autres sociétés industrialisées, le Québec se reconnaît une responsabilité en matière d'accueil des personnes en situation de détresse » (MICC, 1990, p. 42). Or, on dénombre deux types de personnes réfugiées ayant le statut de résident permanent à leur arrivée⁷: « le Québec s'engage à accueillir entre 1 800 et 1 900 personnes réfugiées prises en charge par l'État et entre 300 et 500 personnes réfugiées parrainées. » (MICC, 2013a, p. 4). Je m'intéresserai particulièrement au premier type, les réfugiés sélectionnés à

⁷ Cela exclut donc les demandeurs d'asile dont le statut est décidé dans les mois ou les années suivant leur arrivée sur le territoire canadien.

l'étranger pris en charge par l'état (RPCE), qui représentent 4,5 % de l'immigration dans son ensemble (MICC, 2013a, p. 10): qui sont-ils ? En quoi sont-ils différents dans leur processus d'immigration ? Quelles conditions leur sont réservées à leur arrivée au Canada, et au Québec en particulier ?

1.1.2 Une catégorie particulière d'immigrants: les réfugiés sélectionnés à l'étranger

La sélection de réfugiés, c'est-à-dire d'une « personne qui crai[nt] avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social ou de ses opinions politiques » (*Loi pour l'Immigration et la Protection des Réfugiés*, LIPR, article 96), correspond à la volonté du Canada –et du Québec– d'être fidèle à sa tradition humanitaire et à ses obligations internationales comme la signature, en 1969, de la Convention des Nations Unies relative au statut des réfugiés (datant de 1951). Agier (2008) s'appuie sur Bourdieu et sur Arendt pour décrire la condition de ces "sans-État", tous des « individu[s] sans exercice de la citoyenneté, sans "droit d'avoir des droits" » (Ibid., p. 33).

Pour sa part, le Canada s'est peu à peu ouvert à l'accueil de ces personnes. Tout d'abord, la loi de 1967, en cohérence avec la signature de la Convention des droits de l'homme (1945), comporte quatre éléments majeurs: l'abolition de la discrimination sur la base de la "race" ou de la nationalité; le développement d'un système de pointage comme procédé de sélection des immigrants indépendants sur la base de leurs qualifications; la création d'une nouvelle catégorie d'immigration composée des parents immédiats; la possibilité pour des visiteurs de faire une demande d'immigration lors de leur séjour au Canada (ce point sera retiré en 1973). De plus, la loi de 1976 met davantage l'accent sur les réunifications familiales et sur l'importance de l'accueil des réfugiés.

Cependant, les réfugiés appelés à être réinstallés au Canada et à être tout de suite accueillis comme résidents permanents sont sélectionnés dans leur lieu d'origine (c'est-à-dire dans leur pays d'origine ou dans leur camp de transit). Ce choix se fait par la Commission de l'immigration et du statut de réfugié, au Canada ou sur place. En vertu de l'Accord Canada-Québec, le gouvernement du Québec est partie prenante de cette sélection, à condition néanmoins que le service de Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) détermine que la personne choisie est admissible à ce titre. Les personnes ainsi sélectionnées acquièrent, dès leur acceptation, le statut de résident permanent, en vertu de l'article 21(2) de la LIPR. Elles sont néanmoins redevables de créances à Sa Majesté (articles 88 et 145) si des frais ont été encourus en leur faveur, comme un titre de transport pour aller vers le Canada.

Le vécu de l'immigration est dans tous les cas différent pour les réfugiés que pour d'autres catégories d'immigrants, comme Portes et Rumbaut (1990) le soulignent:

“The distinction hinges on the notion of refugees as involuntary and relatively unprepared migrants « pushed out » by coercitive political conditions or by an “exposure to disaster”, versus immigrants as voluntary and better prepared movers “pulled in” by perceived opportunities for economic advancement or family reunification” (Ibid., p. 157).

Le sentiment porté par les réfugiés est donc celui de se sentir obligés de quitter leur lieu d'origine plutôt que de vouloir partir pour un autre pays d'accueil. Ensuite, les réfugiés, comme les autres catégories d'immigrants, peuvent solliciter leur citoyenneté au bout de 1 460 jours de résidence permanente, ce qui est un délai court en comparaison à d'autres pays⁸. Le Ministère de l'emploi et de la solidarité du Québec leur accorde le régime de soutien au revenu⁹.

⁸ Il reste que, depuis le règlement modifiant le Règlement sur la citoyenneté du 20 septembre 2012, cette opportunité a été assortie d'un resserrement des conditions du côté linguistique, avec l'exigence d'apporter «les résultats obtenus lors d'un test linguistique ou toute autre preuve » prouvant que « le

Le gouvernement québécois, quant à lui, a apporté une particularité à leur installation sur son territoire : de manière à réduire la concentration des immigrants dans la métropole montréalaise, il a mis en place, dès le début des années 1990, une politique de régionalisation qui donne à ces personnes, comme premier domicile, une des treize villes moyennes sélectionnées comme Québec (517 000 habitants) ou Joliette (20 000 habitants). Ce choix est d'ailleurs réitéré dans son plan d'action actuel *Un Québec fort de son immigration (2013-2016)* dont le cinquième axe vise à « favoriser l'établissement durable en région » (MICC, 2013b, p. 5). Cet aspect mérite donc que je m'y attarde.

1.1.3 La politique de régionalisation du Québec

La régionalisation est une politique dont les premières traces remontent aux années 1970, mais qui fut officialisée seulement en 1992, par un document ministériel d'orientation (MICC, 1992). Il est à noter que ce virage fut pris par le Québec bien avant les autres provinces canadiennes, en grande partie du fait que la province a depuis toujours le taux de concentration métropolitaine de l'immigration le plus élevé du Canada. Ainsi, « en 1986, 87,2 % de la population immigrante du Québec vivait dans la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal, qui ne regroupait que 45 % de la population totale du Québec » (MICC, 2013c, p. 73). Cette politique interventionniste du Québec vise à réduire ce phénomène de métropolisation, c'est-à-dire d'attraction de la population vers des grands centres urbains (Ascher, 1995) et de

demandeur possède une connaissance suffisante de l'une des deux langues officielles du Canada» (article 2). La nécessité d'une preuve officielle aura donc des impacts dans le cas de réfugiés souvent peu préparés à un nouvel univers linguistique.

⁹ Régime de soutien au revenu, anciennement appelé « aide sociale » ou « bien-être social », selon le site Portail Québec consulté le 29 avril 2014 :

<http://www.gouv.qc.ca/fr/Pages/Resultats.aspx?txtRechercher=r%c3%a9gime+de+soutien+au+revenu&start=0&facet=off&typeRecherche=ExpressionExacte&langueRechercher=français&CollectionName=pgs>

le contrer par la "démétropolisation" (Helly, 1994; Vatz Laaroussi, 2005). Ce rapport entre Montréal et le reste du Québec s'est depuis légèrement transformé: de tous les immigrants admis de 2003 à 2012 et qui sont présents au Québec en 2014, 74,9 % résident en 2014 dans la RMM (Région métropolitaine de Montréal, incluant Laval et Longueuil) tandis que 21,8 % vivent hors de la RMM (MIDI, 2014b). Cela représente 77 899 immigrants en région et 17,8% de cette population appartient à la catégorie des réfugiés.

Outre l'enjeu d'une meilleure répartition sur le territoire, la préoccupation du développement régional est au cœur de cette politique qui est présentée comme une

solution pour freiner la dévitalisation des collectivités et répondre aux nombreux besoins socio-économiques : en termes d'emploi avec les pénuries prévues dans les prochaines années; de consommation (perte des consommateurs locaux qui partent vers les grands centres); et de population (pertes démographiques, en particulier de jeunes familles, entraînant la fermeture de garderies, de classes, etc.) (Pronovost et Vatz Laaroussi, 2010, p. 54).

L'idéal recherché ici est également d'intégrer plus facilement le migrant. Certains affirment notamment, comme ces fonctionnaires rencontrés par Simard (1998), que : « en région, les gens apprennent plus vite le français parce qu'ils y sont obligés ; ils sont dans le bain, et ils n'ont pas nécessairement accès à des services d'interprètes. » (Ibid., p. 35). D'autres représentants du Ministère arguent de l'implication des vingt-et-une conférences régionales des élus (CRÉ)¹⁰ (Allen et Troestler, 2007) dans la réussite de ces mouvements de migration régionale. Il reste que le bilan de la régionalisation reste très flou, car « aucune statistique officielle ne permet de le

¹⁰ Il est à noter que le gouvernement québécois a aboli les CRÉ par la loi 28 adoptée sous le bâillon le 20 avril 2015. Leurs compétences seraient transférées aux MRC (Municipalités régionales de comté), mais peu d'informations sont encore disponibles à la date de la rédaction de cette thèse.

savoir.» (Vatz Laaroussi et Bezzi, 2010, p. 34). En effet, comme le dénoncent les mêmes auteurs:

Qui évalue ces politiques et leurs effets? Les décideurs politiques et les élus sont les premiers à le faire et leur bilan est souvent satisfaisant. Par contre, les immigrants sont souvent beaucoup moins convaincus du succès de ces mesures et, là encore, les locaux sont absents du paysage, non impliqués, voire non informés. On pourrait craindre là un déficit démocratique. (Ibid., p. 37)

Une évaluation de cette politique de 1982 à 2006 a pu être réalisée dans le cadre universitaire par Boulais (2010) et montre que le phénomène a permis une répartition de la population immigrante, mais vers des zones ciblées:

Ces "nouvelles" destinations concernent essentiellement les régions limitrophes de l'île de Montréal, soit le reste de la région métropolitaine en dehors de l'île de Montréal, et non pas les régions plus éloignées (reste du Québec) telles que visées au départ. C'est donc dire que les efforts pour régionaliser l'immigration au Québec depuis 1992 ont essentiellement porté fruit à la banlieue de Montréal. L'analyse de la régionalisation confirme également une décentralisation plutôt qu'une véritable régionalisation. (Ibid., p. 73)

La régionalisation est donc ici limitée dans ses effets et concerne davantage la déconcentration de la population immigrante dans les couronnes de Montréal qu'ailleurs au Québec, ce qui en fait « un phénomène de "banlieuisation" de l'immigration plus que de régionalisation. » (Vatz Laaroussi et Bezzi, 2010, p. 33).

En fait, tout regard porté sur la régionalisation doit tenir compte de deux dimensions qui fondent son implantation. D'une part, deux types de régionalisation doivent être distingués. En effet, dans un premier cas de figure, la régionalisation est choisie par le migrant: soit en installation première¹¹, comme ville d'accueil sur le territoire

¹¹ Un pointage valorisait pendant un temps ces choix-là dans la politique d'immigration canadienne, ce qui n'est plus le cas actuellement.

canadien, soit en installation secondaire, c'est-à-dire après une première installation ailleurs. Il s'agit ici d'une régionalisation souvent mue par des intérêts économiques, majoritairement décidée par des immigrants indépendants, et qui a été le théâtre d'initiatives de régions en quête de main-d'œuvre (par exemple, dans la MRC de Lac-Mégantic dès 1998 comme ville de deuxième destination en quête de travailleurs qualifiés). Un deuxième cas de figure concerne la régionalisation imposée au migrant. C'est le cas de tout réfugié sélectionné par le gouvernement canadien dans son pays ou dans son camp de réfugié. Lebel-Racine (2008) qualifie cette politique, de régionalisation coercitive. C'est ce dernier type de régionalisation dans laquelle s'inscrit mon étude et, selon Vatz Laaroussi (2003a), elle « sous-tend des problématiques psycho-sociales particulières pour lesquelles les régions ne sont pas outillées » (Ibid., p. 1). J'y reviendrai dans les parties portant sur l'intégration des réfugiés.

D'autre part, la deuxième dimension à prendre en compte quand on étudie la régionalisation, c'est sa contextualisation, temporelle et spatiale. C'est ainsi que Vatz Laaroussi parle d'immigration en régions, le pluriel étant significatif. Déjà, les régions accueillent chacune un pourcentage différent d'immigrants : en termes de proportions d'immigrants admis de 2003 à 2012 et qui sont présents au Québec en 2014, 2,2% sont dans les Laurentides, 5% dans la Capitale-Nationale et 1,8% en Estrie. Cependant, c'est surtout au niveau de la mobilisation des acteurs locaux, municipalités, organismes et même citoyens, autour de l'accueil et de l'insertion de ces nouveaux arrivants que la différence est la plus notable. Je reviendrai donc sur ce que l'on sait sur l'intégration des réfugiés en régions, mais abordons tout d'abord, de façon plus générale, la politique d'intégration du Québec.

1.1.4 La politique d'intégration au Québec

Une mise en contexte est nécessaire pour situer la politique d'intégration du Québec. En effet, d'une part, la langue française a longtemps été dominée: elle avait un certain statut au niveau politique mais, du côté économique, l'anglais dominait. Pour cette raison, les personnes qui immigraient au Canada et en Amérique du Nord choisissaient massivement l'anglais, du fait que cette dernière était la langue de la mobilité sociale. C'est ainsi que le Québec s'est impliqué dans la sélection, comme on l'a vu précédemment, mais aussi s'est appliqué à définir sa propre politique d'intégration et de gestion de la diversité. D'autre part, la population québécoise a longtemps été de type homogène, comme c'est le cas encore actuellement dans beaucoup de ses régions, et a donc dû faire face aux nouveaux défis de la diversité ethnoculturelle.

Politique d'intégration pour toutes les personnes immigrantes - Côté provincial, la politique d'intégration pour toutes les catégories de personnes immigrantes a été énoncée en 1990: *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (MICC, 1990)¹². Y est affirmé que le Québec veut:

associer l'immigration à quatre défis, largement interdépendants, dont dépend son avenir:

- le redressement démographique,
- la prospérité économique,
- la pérennité du fait français,
- l'ouverture sur le monde. (Ibid., p. 8)

¹² Il est à noter que cette politique est en cours de révision par le gouvernement québécois actuel et devrait connaître une « grande réforme » d'ici la fin de l'année 2015, aux dires de la ministre actuelle Kathleen Weil (Richer, 2015).

Ces défis mettent notamment en exergue la volonté d'affirmer le fait français comme élément primordial de l'identité québécoise et la recherche de solutions pour favoriser la rétention des immigrants au Québec. Pour viser cela, l'intégration est définie comme:

un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard (Ibid., p. 16).

Les choix de la société québécoise énoncés comme un « contrat moral » (MICC, 1990, p. 50) sont ainsi conformes à ce défi d'intégration: le français est considéré comme la langue commune de la vie publique; les valeurs démocratiques sont mises en avant et « la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées » (MICC, 1990, p. 18); l'accent est porté sur la nécessité des échanges intercommunautaires, fondés sur la « reconnaissance de la réalité pluraliste » (Ibid., p. 19).

Concrètement, reprenons chacun de ces points. Premièrement, les modalités de l'acquisition du français par les nouveaux arrivants diffèrent selon leur âge à l'arrivée: les jeunes arrivant à moins de 16 ans intègrent l'école de langue française et suivent ainsi les directives de la *Charte de la langue française* (également appelée Loi 101, datant de 1977) qui rend obligatoire cette langue aux niveaux primaire et secondaire¹³. Les adultes, quant à eux, ne bénéficient plus de l'accompagnement dans des établissements spécialisés, les Centres d'Orientation et de Formation des Immigrants (COFI), qui prenaient en charge la formation linguistique et

¹³ Sauf pour les élèves dont un des parents a suivi l'école de langue anglaise sur le territoire du Canada ou dont une année de scolarité a eu lieu dans une école anglaise ou dans une école privée anglophone à l'extérieur du Québec, ce qui concerne 10 à 15 % des immigrants au Québec, dont très peu de réfugiés.

socioculturelle des nouveaux arrivants jusqu'en 2000. Ils suivent actuellement des cours d'immersion linguistique pendant neuf mois, au sein de cégeps et d'établissements de formation aux adultes. Le troisième axe du Plan d'action 2013-2016, intitulé *Un Québec fort de son immigration* (MICC, 2013b), met justement l'accent sur l'amélioration de ces services.

Deuxièmement, la participation à la société, seconde visée de la politique, est soutenue par les services institutionnels, comme Emploi Québec par exemple, qui se chargent du suivi de leur insertion professionnelle, et par des organismes communautaires qui peuvent les accompagner dans leur intégration. Le but ultime est de développer un sentiment d'appartenance à la nouvelle nation. Cependant, de façon réaliste, la société d'accueil est également concernée par, et partie prenante de, la réussite de ce phénomène:

L'intégration est avant tout un processus dynamique qui s'inscrit dans le temps, dont la progression n'est pas nécessairement linéaire et qui nécessite de l'immigrant, comme de la société d'accueil, un engagement à long terme. En effet, la démarche d'intégration est avant tout matière d'individus (MICC, 1990, p. 52).

Enfin, les échanges intercommunautaires dans une société pluraliste font référence à l'interculturalisme que le Québec prône comme modèle de gestion de la diversité ethnoculturelle, en opposition au multiculturalisme érigé en loi par le Canada en 1988 (*Canadian Multiculturalism Act*, 1988), loi qui a déclaré "cultural diversity to be both a symbolic and practical aspect of Canada as a country" (Beyer, 2008, p. 10). En quoi multiculturalisme et interculturalisme diffèrent-ils ? Mc Andrew (2011) souligne :

“Quebec interculturalism may be described as the quest for a middle path between Canadian multiculturalism and French Jacobinism. Canadian multiculturalism has been criticized for essentializing cultures and for isolating them from each other. Conversely, French Jacobinism, by relegating diversity to the private sphere, is not entirely compatible with the recognition of pluralism, an ideal widely embraced in Quebec.” (Ibid., p. 290).

En fait, plusieurs visions de l'interculturalisme coexistent. Selon Bouchard (2012), l'interculturalisme s'assoit sur le paradigme de la dualité, où « la diversité est pensée et gérée sur la base d'un rapport entre les minorités issues d'une immigration récente ou ancienne et une majorité culturelle qu'on peut qualifier de *fondatrice* » (Ibid., p. 32). Cette vision est héritière des valeurs du document ministériel *Autant de façons d'être Québécois* (MCCI, 1981) et valorise ainsi l'héritage issu de son peuple fondateur, ici entendu comme étant les Français installés à l'origine de la province. Selon cette vision, le multiculturalisme s'appuie à l'inverse sur le postulat principal de la diversité pour lequel tous les individus et groupes sont « sur un pied d'égalité et protégés par les mêmes droits » (Ibid., p. 30).

Une autre acception de l'interculturalisme s'inscrit davantage dans une vision de libéralisme renouvelé (Kymlicka, 1995), sans hiérarchie selon l'ancienneté d'installation sur le territoire. Elle met l'accent sur les valeurs civiques de chaque citoyen, ses droits et ses responsabilités. De plus, même si on reconnaît que les institutions sont davantage marquées par la majorité dominante, ce que Kymlika (1995) a appelé la "culture sociétale", chaque groupe peut participer à la culture commune, et cela donne lieu à la redéfinition de la société et à la renégociation des identités culturelles. C'est dans ce type de paradigme que se situe la politique ministérielle de 1990.

Enfin, l'interculturalisme prend la langue française comme langue commune, contrairement au multiculturalisme qui se joue dans un cadre bilingue. Ceci dit,

plusieurs auteurs (Mc Andrew, 1996, 2007; Kymlicka, 2004; Rocher et White, 2014) soulignent que les deux modèles ont de fortes similitudes à l'heure de leur mise en application. Une fois posées les bases des politiques d'intégration et de gestion de la diversité au Québec¹⁴, intéressons-nous maintenant aux spécificités de l'intégration des personnes accueillies comme réfugiés, au Québec.

Les spécificités de l'intégration des réfugiés - Les réfugiés sélectionnés avant d'entrer au pays sont systématiquement accompagnés dans leur intégration par des organismes communautaires à but non lucratif qui sont mis au courant de leur arrivée par le ministère. Ainsi sont pris en charge par l'organisme les premières démarches administratives, les premiers achats (électroménager et matelas) et la recherche d'un logement. Les personnes réfugiées de plus de seize ans bénéficient également de 40 semaines de francisation dans le ou les cégeps de la ville d'accueil.

Côté santé, le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) a introduit le principe de responsabilité populationnelle et demande aux CSSS¹⁵ de prendre en compte les besoins de santé des personnes les plus vulnérables dont les réfugiés font partie, de par leurs conditions de vie précaires avant leur arrivée. Comme le stipule la récente directive *Une passerelle vers un avenir en santé* (MSSS, 2012), les réfugiés doivent bénéficier d'un bilan de santé et de bien-être, et peuvent recevoir des soins dans des services spécifiques des CSSS locaux : les cliniques des réfugiés. Ces dernières ont une ancienneté qui varie selon les villes d'installation. Ainsi, ces cliniques spécifiques ont été créées en 2007 à Québec et en avril 2010 à Sherbrooke et, avec celle de Montréal, elles sont devenues des centres d'expertise pour soutenir les CSSS des régions avoisinantes. Des cliniques des réfugiés à rayonnement local

¹⁴ Je reviendrai sur les possibles impacts de ce choix politique dans les écoles dans le cadre conceptuel.

¹⁵ Cette organisation des services de santé au Québec est remise en cause au 1er avril 2015 pour fusionner les 85 CSSS, Centres de santé et de services sociaux, en 34 CISSS, Centres intégrés de santé et de services sociaux. Je n'ai pas d'information à ce jour sur la suite qui sera donnée à ces politiques.

ont été ouvertes dans des villes plus petites, dont une à l'automne 2013 à Granby (comme Cledon (2014) en relate les étapes de réalisation) et une autre, en avril 2013, à St-Jérôme.

Pour mieux cadrer et améliorer les conditions de l'intégration des réfugiés sélectionnés et pour favoriser la collaboration interministérielle dans ce dossier, un premier plan d'action gouvernemental a également été lancé en juin 2013: le *Plan d'action pour l'accueil et l'intégration des personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger* (2013-2016). Quatre orientations ont été choisies: proposer un parcours optimal pour les personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger; améliorer et adapter l'intervention gouvernementale; mobiliser les milieux; favoriser la concertation et améliorer les pratiques. Cela semble répondre au fait que l'intégration en régions est à double sens, comme le soulignent Vatz Laaroussi et Bezzi (2010): « En régions, le contexte oblige à parler d'adaptation réciproque et à regarder ensemble les divers processus en jeu. En effet, un migrant ne pourra mettre en œuvre de bonnes stratégies d'adaptation que si la région lui ouvre un accès minimal à ses structures.» (Ibid., p. 105).

L'intégration des réfugiés bénéficie donc de moyens spécifiques que les ministères visent à bonifier régulièrement. Cependant, du côté de l'attitude de la société d'accueil, une méta-analyse de sondages a récemment été réalisée pour cerner le point de vue des Québécois à propos de leur relation à l'Autre (Côté, 2012). Pour cela, les réponses à seize sondages -dont cinq de firmes privées-, passés entre 2002 et 2010, ont été recoupées. Bien que plusieurs limites soient soulignées quant à la nature des questions de ces instruments, il appert que:

L'«Immigrant» représente encore, dans l'imaginaire d'une minorité de Québécois, une menace réelle à l'identité nationale. En effet, selon 26 % (Montréal centre), 33 % (Couronne de Montréal), 26 % (autres villes du Québec) et 44 % des Québécois du Québec rural, le Québec risquerait de perdre son identité si plus d'immigrants francophones provenant d'autres pays venaient y vivre (Gallant, 2008). Il est aussi une menace religieuse : 35 % (2007) et 39 % (2009) des Québécois considèrent que l'afflux d'immigrants « non chrétiens » menace la société. (Ibid., p. 44).

Les derniers chiffres évoqués par Côté (2012) doivent cependant être relativisés dans le contexte de la crise des accommodements raisonnables sur laquelle une Commission de consultation, appelée la Commission Bouchard-Taylor (2007-2008), s'est penchée. Il reste que cette fermeture à la nouveauté et à la richesse qu'apportent les populations immigrantes paraît exacerbée en région, où le contexte est très peu multiethnique et qui accueille pourtant des minorités visibles¹⁶ parmi les réfugiés réinstallés en région. Vatz Laaroussi et Bezzi (2010) en brossent un portrait plutôt sombre:

Ce panorama fait état en quelque sorte de deux mondes, deux solitudes : les immigrants avec leurs différences et les locaux avec leur homogénéité. Il y aurait une tierce partie : le monde politique et économique, qui a besoin de l'immigration. Mais là où se pose le défi éthique, c'est dans la communication et la reconnaissance réciproque entre ces trois entités. (Ibid., p. 37).

Une recherche récente (Gallant, Bilodeau et Lechaume, 2013) tend cependant à nuancer ce portrait. Cette étude a été menée par enquête téléphonique¹⁷ auprès de 850 résidents du Québec répartis en quatre lieux de résidence: Montréal, couronne de

¹⁶ « Font partie des minorités visibles 'les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche'. La variable "Population des minorités visibles" comprend les catégories suivantes : Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Philippin, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Arabe, Asiatique occidentale, Coréen, Japonais [...] » (*Loi sur l'équité en matière d'emploi*, citée dans Statistique Canada, 2011).

¹⁷ Enquête réalisée à la fin de 2008 et au début de 2009, soit juste après la Commission sur les accommodements raisonnables, appelée Commission Bouchard-Taylor.

Montréal (dans la limite de sa RMR), autres villes du Québec¹⁸ et Québec rural. Saint-Jérôme se retrouverait donc dans cette dernière catégorie. Certes, à chaque question sur les attitudes par rapport à l'immigration, les Québécois habitant en zone qualifiée de rurale ont une plus grande fermeture à l'immigration que leurs pairs montréalais, parfois avec une différence de 18 points de pourcentage¹⁹. Mais une autre série de facteurs semble beaucoup plus marquante:

la variable indépendante la plus intensivement associée à chacune de nos questions sur les attitudes par rapport à l'immigration concerne *le fait d'avoir ou non des amis immigrants*. [...] Le niveau de scolarité est la deuxième variable la plus influente concernant la perception d'un risque pour l'identité québécoise (Gallant *et al.*, 2013, p. 199)

Les autres variables qui ont un impact sur les réponses, quelque soit le lieu de résidence, sont le fait de *connaître personnellement des immigrants* et le fait d'avoir *fait des visites à l'étranger*. Une foule d'autres variables (sexe, revenu, occupation, ...) influent également. Ainsi, les écarts entre lieux de résidence ne sont plus aussi importants quand les chercheurs comparent des Montréalais et des Québécois ruraux ayant les mêmes caractéristiques définies par ces variables. En fait, « si les Montréalais sont un peu plus favorables à l'immigration que les autres, c'est probablement en grande partie parce qu'ils sont plus nombreux à avoir été exposés à la diversité » (Gallant *et al.*, 2013, p. 205). Cela permet donc de relativiser le portrait en général dépeint de régions fermées et de faire apparaître un point d'accord entre les études citées : c'est dans le dialogue et la connaissance mutuelle que les mentalités changent (Vatz Laaroussi et Bezzi, 2010; Gallant *et al.*, 2013).

¹⁸ Il s'agit des villes de Québec, Gatineau, Sherbrooke, Trois-Rivières et Saguenay.

¹⁹ Écart sur la question par rapport au risque que représente l'immigration pour l'identité québécoise.

De façon générale, Jedwab (2008) ajoute pour sa part que certains Québécois souhaiteraient voir les immigrants adopter leurs valeurs sociétales plus rapidement:

“Quebecers surveyed were much more likely to want immigrants to become more like other Canadians, with over three-quarters endorsing this view. Elsewhere in Canada respondents were somewhat divided on the issue, with 52 percent endorsing the view that immigrants should become more like other Canadians (CIC 2007).” (Ibid., p. 221)

L'intégration des réfugiés en région, et des immigrants au Québec en général, est donc un processus en marche, non sans difficultés, et varie selon les caractéristiques des personnes en présence, selon les lieux et la période donnée, ce qui donne à s'intéresser à l'immigration en régions.

Les spécificités de l'intégration des réfugiés en régions - L'intégration des réfugiés en régions connaît des processus variés, selon le lieu et l'époque de leur établissement. Lebel-Racine (2008) fait ainsi référence à des débuts difficiles: « Au début des années 1980, le gouvernement québécois procéda à l'envoi forcé de réfugiés indochinois en Estrie et en Mauricie. Comme ce fut le cas en Europe, ces derniers retournèrent à Montréal et Toronto dès qu'ils le purent. » (Ibid., p. 13). Inversement, on peut citer la mobilisation exceptionnelle et ponctuelle de la ville de Trois-Pistoles en vue de l'accueil de réfugiés colombiens, en 2003-2004. De même, dans le cadre d'arrivées plus continues de réfugiés, la ville de Québec a mis en place depuis 2010 une *Politique municipale sur l'accueil, l'intégration et la rétention des personnes immigrantes* (Ville de Québec, 2010) et un Conseil interculturel (Desmarais, 2010). De plus, la chercheuse ethnologue Lucille Guilbert (2005) souligne des initiatives originales et concertées qui ont été mises en place dans ce contexte:

des médiations locales ont été élaborées dans le contexte de l'accueil des réfugiés dans la région de Québec depuis 1995. Ces activités sont le fruit d'un travail de collaboration et de concertation avec des personnes immigrantes réfugiées, des professionnels de l'intervention, du personnel de direction des divers ministères, des services gouvernementaux, des services non gouvernementaux (ONGs) et des chercheurs universitaires. (Guilbert, 2005, p. 60).

La chercheuse évoque également la volonté de « renforcement stratégique des rôles de l'interprète » (Ibid., p. 66), ce dernier pouvant agir à titre de médiateur culturel potentiel, et ce principe a animé en 2013/2014 la collaboration entre l'université Laval en psychologie interculturelle, avec l'équipe du professeur Yvan Leanza, et le CSSS de la Vieille-Capitale. La Ville de Sherbrooke s'est elle aussi dotée d'une politique municipale dès 2009, intitulée *Politique d'accueil et d'intégration des personnes immigrantes*, et a conçu en 2011 un site spécifique *jesuissherbrookois.ca*, pour faciliter les démarches des personnes immigrantes dans les dédales administratifs. En effet, comme l'ont noté Vatz Laaroussi (2003) et Guyon (2011), l'intégration des réfugiés amène des besoins spécifiques:

Les situations traumatisantes que les réfugiés ont vécues dans leur pays d'origine, durant leur fuite mais aussi dans le camp de réfugiés ont un impact important sur leur *santé mentale* (détresse psychologique, choc post-traumatique, etc.) et *physique* (maladies infectieuses, maladies aggravées faute de soins dans les camps). (Guyon, 2011, p. 17)

Cela conduit tout chercheur à émettre des nuances sur le type d'intégration en tenant compte des antécédents de ces personnes, mais aussi du contexte spécifique à la région concernée. Ainsi, évoquant l'expression d'intégration en régions, pour mettre en valeur la pluralité des régions, Vatz Laaroussi (2005) affirme que:

un chercheur ne pourra analyser les compétences d'adaptation de l'immigrant qu'au regard de l'offre institutionnelle et vice-versa, celle-ci ne pourra être analysée qu'à la lueur de son adaptation potentielle à une nouvelle population, toujours très faible en nombre. (Ibid., p. 105)

Il est donc important d'examiner les conditions offertes aux nouveaux arrivants réfugiés par la ville de Saint-Jérôme, cadre de mon étude et ville qui accueille en moyenne 65 réfugiés sélectionnés par an, selon Guyon (2011). L'arrivée des réfugiés n'y est en effet pas un phénomène nouveau: à la vague des Boat people, dans les années 1980, a succédé celle des réfugiés bosniaques entre 1995 et 1998 que Routhier (1999) a été amenée à étudier en termes de rétention. Déjà, au printemps 1999, les deux tiers de la trentaine de familles qui y avaient été réinstallées à Saint-Jérôme étaient partis soit vers Montréal, soit dans des provinces anglophones (l'Ontario particulièrement). Trois facteurs de difficultés entravant la rétention avaient été mis en valeur: en premier lieu, l'emploi, avec les difficultés rencontrées par un immigrant à se faire accepter et reconnaître ses compétences; en second lieu, la dynamique linguistique, avec la maîtrise du français qui demande du temps, même si elle était alors accompagnée par des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI); enfin, le milieu d'accueil où le jumelage (alors financé par le MRCI) pouvait faciliter la mise en réseau, mais où

il semblerait que la population, en général, bien qu'elle ne soit pas ouvertement hostile à l'immigration, n'est pas très au fait des enjeux de celle-ci et des difficultés rencontrées par les réfugiés, malgré les efforts de sensibilisation effectués depuis une dizaine d'années par le Coffret (Routhier, 1999, p. 82).

La régionalisation de ces familles à Saint-Jérôme, sans information préalable sur cet environnement régional-là, s'est conclue par un échec de leur rétention. En effet, à ce jour, en 2015, et à notre connaissance, on dénombre une seule famille de cette origine dans la ville.

Depuis cette expérience d'accueil-là, les choses ont-elles changé ? Saint-Jérôme est-elle devenue une "collectivité accueillante" dont Esses *et al.* (2010) listent les 17 caractéristiques ? En résumé, les auteurs de ce rapport ministériel définissent « une collectivité accueillante comme un lieu qui a la capacité de combler les besoins et de favoriser l'intégration des nouveaux arrivants, et qui est doté des mécanismes nécessaires pour fournir et appuyer cette capacité. » (Ibid., p. 11). Il n'existe pas à ce jour de politique municipale d'intégration des réfugiés et des immigrants. Le COFFRET, organisme régional d'accueil et d'insertion, est souvent le principal et l'unique partenaire de leurs débuts dans la ville. Le milieu peut être considéré comme plutôt homogène, si l'on prend la définition de Lusso (2000):

En général, on appelle homogène un ensemble dont les éléments constitutifs, les parties, sont de même nature. Une société, un milieu pourraient donc être considérés comme culturellement homogènes quand un nombre important de caractéristiques et de pratiques culturelles sont partagées par les membres qui les composent : même langue, même religion, mêmes valeurs et croyances, mêmes moeurs vestimentaires et alimentaires, etc. Il s'agit d'aspects "objectifs", dans le sens qu'ils se laissent capter de l'extérieur par l'observateur. [Mais] elle est également une question de rapports de pouvoirs institutionnels ainsi que de perceptions et d'attitudes subjectives. (Ibid., p. 338)

Ici, à la fois la proportion "objective" et la perception générale cadrent bien avec ce portrait et entraînent ce que Vatz Laaroussi et Steinbach (2013) appellent l'"invisibilité de la diversité régionale", phénomène qui peut entraîner des lacunes dans l'acceptation et dans l'accueil des réfugiés et des immigrants en général. Côté santé, une clinique de réfugiés a vu le jour en avril 2013, grâce aux efforts concertés de l'organisme Le COFFRET et du CSSS de Saint-Jérôme. Côté éducation, depuis deux ans environ, les relations entre Le COFFRET et la Commission scolaire, autre instance des plus importantes dans l'accueil des jeunes nouveaux arrivants, se sont très sensiblement améliorées, avec la mise en place d'un protocole d'accueil (CSRDN, 2013) et un accueil conjoint des nouveaux élèves recensés par l'organisme d'accueil.

Avant de rentrer dans les détails de l'accueil et de l'insertion des élèves immigrants dans les écoles de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, je vais aborder le rôle du système scolaire en général, en termes de politique, d'effectifs et d'organisation de la présence pour les élèves immigrants.

1.2 Le rôle du système scolaire pour les élèves immigrants

L'école est un lieu capital d'accès à l'éducation selon le principe d'égalité sociale et dans la visée de la mobilité sociale, mais c'est aussi la première place de l'insertion sociale²⁰ de tout jeune élève immigrant et de l'approche de sa nouvelle société d'adoption (Lusignan, 2009; TCRI, 2011). Et ce, d'autant plus, pour les réfugiés, selon Guyon (2011):

Les RPCE [réfugiés pris en charge par l'État] étant jeunes, 44.5% ont moins de 17 ans, *l'intégration scolaire* est un enjeu majeur pour ces familles souvent peu outillées pour supporter leurs enfants sur le plan académique (81.5% sont allophones, 70% ont un niveau secondaire et moins) (Ibid., p. 17).

De façon générale, l'école permet aux jeunes de mieux connaître la culture de la société d'accueil (Marchand, 2008; Lusignan, 2009) et ses codes de fonctionnement: « l'école donne aux enfants immigrants la possibilité d'acquérir le savoir social indispensable à l'établissement de liens avec autrui » (Bouchamma, 2009b, p. 22).

Pour comprendre dans quel cadre cette insertion sociale a lieu, j'aborderai l'historique de l'adaptation de l'école à cette population particulière, la situation actuelle avec les effectifs et les mesures récentes du Ministère en lien avec l'insertion sociale des

²⁰ Je choisis le terme d'insertion sociale à l'école plutôt que celui d'intégration comme je l'expliquerai dans les fondements théoriques exposés dans le chapitre II.

élèves. Enfin, je mettrai en évidence les différences notables entre Montréal et les régions québécoises, et entre les régions elles-mêmes.

1.2.1 Historique de l'adaptation de l'école aux élèves immigrants

J'ai déjà mentionné plus haut qu'avant les années 1970, les immigrants s'intégraient majoritairement dans le système anglophone et que le système d'éducation québécois a longtemps connu un clivage le long de frontières ethniques. Les écoles francophones, qui étaient alors catholiques, recevaient très peu d'élèves issus de l'immigration et ces derniers se dirigeaient soit vers l'école anglo-catholique, soit vers l'école protestante majoritairement anglophone, dans un objectif de mobilité sociale. Dès les années 1960, au fur et à mesure que la communauté francophone se définissait comme une majorité sur le territoire québécois au lieu de se percevoir comme une minorité à l'échelle pancanadienne, le fait que les élèves nouveaux arrivants aillent vers le système anglophone est perçu de plus en plus comme un problème social. Dans un premier temps, les gouvernements successifs privilégient l'approche incitative comme le prône le libre choix de la langue de scolarisation, avec la loi 63, et la mise en place, dès 1969, de classes d'accueil dans les Commissions scolaires de Montréal. Cependant, avant 1977, ces mesures auront peu d'impact auprès des immigrants qui s'y intégreront peu pour un ensemble de motifs démographiques, économiques et sociaux.

Un tournant important se produit en 1977: la Loi 101 ou *Charte de la langue française* a pour but de faire du français la langue usuelle du travail, de l'administration publique, etc. En ce qui concerne la scolarisation, elle fait de la scolarisation en français la norme pour tous les élèves des écoles primaires et secondaires, tout en établissant une série d'exceptions qui correspond pour l'essentiel à la communauté historique anglophone et aux groupes qu'elle a assimilés par le

passé. Cette loi fut édictée dans le contexte d'une baisse du taux de natalité québécois, mais est surtout le reflet de l'importance qu'accordent les Québécois à l'enjeu identitaire linguistique, dans un contexte canadien majoritairement anglophone. La Loi 101 eut donc un impact majeur et, à ce propos, Mc Andrew (2010b) affirme que « concrètement, ce n'est que depuis l'adoption de la Loi 101 en 1977 que les établissements de langue française, traditionnellement homogènes, sont confrontés aux défis du pluralisme » (Ibid., p. 129).

L'école francophone devenant ainsi l'école d'accueil des immigrants, des adaptations importantes deviennent nécessaires dans le système scolaire. Deux phases peuvent s'observer. D'abord, de 1980 à 1998, même si le rapport Chancy (MEQ, 1985) a recommandé une politique interculturelle dans le Québec entier, aucune politique n'est mise en place de façon aussi généralisée et seuls les milieux montréalais se sentent concernés et en action face à cet enjeu. Les commissions scolaires les plus concernées travaillent à ce moment-là souvent *ad hoc*, s'adaptant aux situations présentées. Les classes d'accueil s'y généralisent et le programme PELO (Programme d'études des Langues d'origine) y est mis en place -et se poursuit depuis-. Seul un travail ministériel d'envergure est mené de façon large au sujet de l'élimination des stéréotypes dans le matériel didactique.

Ensuite, en 1998, le Ministère promulgue un énoncé général, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998), pour doter l'école québécoise d'un cadre normatif et d'une stratégie globale. Il s'agit d'un cadre commun dont les principes d'action reposent sur la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise du français, langue commune de la vie publique, et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. Le concept d'intégration est ici défini dans les mêmes termes que dans la Politique d'intégration du MICC, à savoir *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration*

et d'intégration (MICC, 1990), que j'ai évoquée dans la sous-partie 2.1.4. Rappelons donc:

On peut définir l'intégration – première dimension de la politique – comme un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. (MEQ, 1998, p. 1)

L'apprentissage du français y est présenté comme une responsabilité collective, de toute l'équipe-école. Pour assurer la maîtrise de cette langue commune, mais aussi pour viser la réussite éducative globale des élèves issus de l'immigration, les modalités d'accueil pourront se diversifier et l'approche interculturelle doit être dominante. Est également mis l'accent sur « la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les différents corps d'emploi, la formation du personnel ainsi que l'adaptation du curriculum et de la vie scolaire » (Mc Andrew, 2001, p. 116). La Politique de 1998 vient donc redéfinir l'intégration scolaire des élèves immigrants, et, de façon plus générale, les politiques scolaires. Ainsi,

le document rompt avec le relativisme culturel en établissant, comme limites de la prise en compte du pluralisme, les valeurs démocratiques fondamentales et la fonction d'instruction et d'éducation de l'école. [...] Il s'agit du respect de la diversité comme une des valeurs communes mais non comme un en-soi, de son arbitrage avec d'autres droits et responsabilités et, enfin, de la nécessité de préserver la fonctionnalité d'un cadre commun qui permette le *vivre ensemble*. (Ibid., p. 117)

Depuis lors, plusieurs adaptations ont touché la réalité immigrante des écoles québécoises. Ainsi, le programme PELO continue de permettre à 7 000 élèves,

locuteurs ou non-locuteurs, de recevoir l'enseignement dans 14 de leurs langues. Il faut cependant préciser que cette mesure n'est pas accessible aux nouveaux arrivants, mais aux élèves du primaire déjà intégrés au régulier, et n'est concrètement appliquée qu'à Montréal, pour des raisons d'effectifs. Diverses avancées sont quand même à noter : le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001a) énonce comme un des cinq domaines généraux de formation, le *Vivre ensemble et citoyenneté*; le rapport Fleury (MELS, 2007), intitulé *Une école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs*, donne des balises aux accommodements raisonnables auxquels certaines écoles ont dû faire face (dont l'affaire du kirpan dans une cour d'école, de 2001 à 2006, selon Karmis (2007)); depuis l'automne 2008, les cours de morale ou de religion (protestante ou catholique) sont remplacés par le cours d'Éthique et Culture Religieuse, axant la compréhension des élèves, du primaire comme du secondaire, sur le panorama des religions pratiquées au Québec.

Parallèlement, la formation du personnel se donne des moyens: la sensibilisation à l'enseignement dans un contexte de diversité sociale et ethnoculturelle est incluse dans les baccalauréats en enseignement depuis 1995; l'actuel Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR)²¹ propose tous les ans un choix varié de formations continues dans ce domaine. Notons également l'effort notable de formation pour les régions, durant l'année scolaire 2014/2015, avec trois ateliers axés sur leurs réalités et animés dans des villes régionales et ce, dans le cadre du plan d'action interministériel (MICC, 2013a).

Les personnes enseignantes en soutien linguistique à l'école doivent s'approprier un volet du programme particulier. En effet, pour le primaire, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) fait paraître en 2001 le programme

²¹ Le Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a changé d'appellation en 2015 pour devenir le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR).

Français, accueil, dans le domaine des langues du *Programme de formation à l'école québécoise* (MELS, 2001a), puis l'a modifié tout récemment en *Intégration linguistique, scolaire et sociale. Enseignement primaire* (MELS, 2014a). Il met en valeur quatre compétences : « Communiquer oralement en français dans des situations variées », « Lire des textes variés en français », « Écrire des textes variés en français » et « S'adapter à la culture de son milieu ». Il est donc très similaire au programme du secondaire qui existe depuis 2005 (MELS, 2005) et qui s'appuie sur trois compétences : « Communiquer oralement en français dans des situations variées », « Lire et écrire des textes variés en français » et « S'intégrer au milieu scolaire et à la société ». Ces programmes sont complétés par des *Paliers pour l'évaluation du français* (au secondaire, MELS, 2011; au primaire, MELS, 2014b) et un *Cadre de référence* (MELS, 2014c); au primaire, par un *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2014d) et, au secondaire, par une *Progression des apprentissages* (MELS, 2010). Le but est de suivre la progression des élèves, même s'ils n'ont pas encore atteint les objectifs scolaires de leur niveau de classe.

Concernant ce qui a trait à l'insertion sociale des élèves immigrants, on peut d'ores et déjà noter le glissement de langage: le Ministère en 2014, pour le programme du primaire n'utilise plus, comme en 2011, le vocable de "s'intégrer au milieu scolaire", mais choisit de libeller sa compétence en termes de "s'adapter à la culture de son milieu". Le volet qui cerne, dans cette compétence, les connaissances relatives à la vie en société cible les règles de vie et les comportements en usage au Québec, et la connaissance des valeurs québécoises. Deux exemples sont donnés à ce titre : le respect de l'autorité et la « fierté d'être francophone exprimée à l'occasion de la fête nationale » (MELS, 2014a, p. 53). Le programme du secondaire ne détaille pas ce type de connaissances, mais, en revanche, énumère davantage de valeurs « communes de la société québécoise que sont l'égalité, la justice, la liberté et la démocratie » (MELS, 2005, p. 20). Les deux documents font allusion à la culture du milieu

d'origine: le premier, au primaire, met l'accent sur le fait que l'élève doit apprendre à comparer les comportements en usage (MELS, 2014a, p. 52) et « la valeur symbolique accordée à des fêtes et à des événements » (MELS, 2014a, p. 53). Le programme du secondaire stipule que « l'élève doit entamer un processus qui lui permet d'établir un rapport harmonieux entre ces deux systèmes de valeur [celui du Québec et celui de sa famille] » (MELS, 2005, p. 20). Mon sujet d'étude vient donc au centre de cette préoccupation, celle du processus de négociation entre deux modes de vie et entre deux univers de sens que connaissent les jeunes réfugiées népalaises.

Examinons donc à présent combien d'élèves ces mesures et ces programmes concernent effectivement et comment ces politiques s'incarnent concrètement dans les écoles et les pratiques, dans le but de mieux comprendre le contexte de la socialisation scolaire des élèves issus de l'immigration.

1.2.2 La situation actuelle

Effectifs actuels - Connaître l'ampleur des effectifs scolaires immigrants est essentiel, car cela a des conséquences directes sur les modes et les contextes de leur intégration scolaire. Ainsi, au Québec, la clientèle scolaire en Éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire (formation générale des jeunes) compte, pour l'année 2013-2014, 257 857 élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération, soit 25,7 % des 1 002 934 élèves recensés. Cette proportion est tout de même moindre en région: 8,9 % des élèves de la MRC Rivière-du-Nord et 16,5 % dans l'agglomération de Québec (cf. annexe A²²). Rappelons que cette

²² Je remercie Monsieur Georges Lemieux, de la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI), anciennement Direction des services aux communautés culturelles (DSCC), du Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEESR), pour m'avoir fait parvenir ces statistiques de l'année 2013/2014.

population provient à 80 % d'autres régions que l'Amérique du Nord et l'Europe, et a des origines très diverses: les cinq pays cités comme les plus importants numériquement comptent seulement pour 39,3 % des entrées (MICC, 2014a, p. 7).

La représentation des élèves issus de l'immigration varie cependant beaucoup selon les Commissions scolaires. La composition de la clientèle scolaire à Montréal, la métropole, comprend ainsi une proportion de 58 % d'élèves issus de l'immigration selon les dernières statistiques disponibles (MELS, 2012). Le tableau ci-dessous reprend leur représentation, par région.

Tableau 1.1: Représentation des élèves issus de l'immigration dans certaines régions (Source MELS, 2012, reprise dans Mc Andrew, 2013)

Représentation des élèves issus de l'immigration dans certaines régions	
Montréal	57,8%
Laval	48,6%
Outaouais	21,7%
Montérégie	18,0%
Capitale nationale, Estrie, Lanaudière	10%-15%
9 autres régions	< 5,0%

De par cette grande représentation, Montréal et sa grande couronne ont de nombreuses écoles multiethniques: dans le Grand Montréal, un tiers des écoles a une clientèle majoritairement issue de l'immigration; un peu moins d'un sur dix établissements connaît des taux qui dépassent les 75 %; le nombre de langues y est très élevé: « sur l'île de Montréal, 237 langues différentes sont parlées » (de Koninck et Armand, 2012, p. 7). Je mettrai en valeur les différences entre la métropole et les régions québécoises. En effet, elles sont majeures en termes organisationnels et en

termes de réponses aux besoins de cette clientèle particulière, et ont donc des effets fondamentaux sur les modalités d'insertion sociale des élèves immigrants.

Des modalités d'apprentissage de la langue qui influent sur l'insertion sociale -

Les modalités d'apprentissage de la langue française sont très différentes entre les commissions scolaires de Montréal et celles des régions. Je vais rapidement les passer en revue dans l'unique but de montrer en quoi leurs modalités ont un impact sur l'insertion sociale des élèves immigrants dans leur milieu scolaire. En effet, depuis 1997, le *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF) offre quatre différents modèles de services linguistiques auxquels ont droit, selon la Loi sur l'Instruction Publique (LIP), tous les élèves issus de l'immigration ou allophones nouvellement arrivés et en manque de maîtrise du français. Ces modèles sont les classes d'accueil fermées pour les élèves allophones nés à l'extérieur du Québec, les classes de francisation pour les élèves allophones nés au Québec, l'intégration en classe ordinaire et le soutien linguistique en dehors de la classe, et le soutien linguistique pour les élèves intégrés en classe ordinaire après la classe d'accueil. Le choix d'un modèle ou de l'autre dépendra de la Commission scolaire, de l'école et du niveau de français de l'élève, et entraînera des modalités de socialisation bien distinctes pour l'élève.

Ainsi, à Montréal, le plus courant des modèles est la classe d'accueil fermée (Collin *et al.*, 2011): l'élève allophone nouvel arrivant la fréquente de façon transitoire pendant dix à vingt mois au primaire et vingt mois au secondaire, c'est-à-dire le temps d'avoir une maîtrise suffisante de la langue pour intégrer le système régulier. Cette période peut, dans les faits, être allongée. Dans ce système, « l'enseignement du français dans les classes d'accueil, qui bénéficient d'un ratio maître/élèves réduit, est bien développé et inclut une sensibilisation à la réalité et aux codes culturels de la société d'accueil » (Mc Andrew, 2010a, p. 146). La perception des différents acteurs

des écoles telle qu'elle ressort de l'enquête de de Koninck et Armand (2012) est positive: le système est considéré comme « "bien rodé et fonctionnel", préparant bien les élèves du secteur de l'accueil à la poursuite de leur parcours scolaire dans une classe ordinaire » (Ibid., p. 52). Les acteurs y apprécient « la formation, l'expertise et l'empathie envers les élèves des enseignants » (Ibid., p. 52); le discours des parents et des élèves met en valeur positivement l'aspect de sécurisation qu'ils y perçoivent. Or, cette modalité de classe d'accueil fermée n'est pas un choix universel:

“In contrast to the model prevailing in the rest of Canada, which places students lacking host a language proficiency directly into regular classes but provides ESL (English as a Second Language) support, Quebec has opted for a closed “welcoming class” model.” (Mc Andrew, 2011, p. 294)

L'Ontario et le Royaume-Uni, par exemple, n'ont pas opté pour ce modèle-là. De plus, dans le contexte allemand de Fribourg qui a fait ce choix-là, cette modalité serait considérée, selon la recherche de Terrettaz (2009), comme un obstacle à l'intégration scolaire du fait du statut moins valorisé des enseignants d'accueil, de l'isolement de ces classes et de la difficile transition que cela occasionne, dans un deuxième temps, vers les classes régulières. À Montréal même, une recherche menée sur dix-huit étudiants de classes d'accueil d'une école secondaire conclut que “Socially, accueil students were isolated from their mainstream (and French-speaking) peers and from the school community generally.” (Allen, 2006, p. 261). Une autre étude encore plus récente (Bakhshaei, Mc Andrew et Giorgiou, 2012), réalisée dans le milieu montréalais également, affirme que:

selon ces jeunes [...], les élèves du secteur de l'accueil feraient face à des problèmes d'intégration sociale et scolaire. [...] D'autres élèves rapportent que le fait d'être "isolés" à un étage particulier de l'école encourage leur tendance à se tenir entre eux et même à développer une mentalité de gang (Ibid., p. 18-19)

Dans la ville de Québec où quelques classes d'accueil existent également, parfois sur le mode semi-ouvert c'est-à-dire à temps partiel dans l'agenda du jeune, Nadeau-Cossette (2014) a également entendu des dires similaires de la part de ses répondants:

Ces classes sont malgré elles synonymes d'une distance entre les élèves immigrants et québécois : "Moins que tu as de la francisation, moins que les autres te regardent croche parce que tu sais, tu es comme plus pareil à nous, là. C'est un peu comme ça" (Ibid., p. 55).

Dans d'autres contextes également, cette distance est notée. Ainsi, l'étude de Hsin-Chun Tsai (2006) aux États-Unis démontre que pour les adolescents immigrants, la classe d'accueil devient un symbole de différence entre les Américains d'origine et les Autres: les classes fermées contribuent à garder les élèves immigrants à l'extérieur des réseaux sociaux que développent les élèves américains, en créant une sorte de frontière sociale entre les élèves (Hsin-Chun Tsai, 2006). Cette appartenance à une classe d'accueil fermée peut donc créer un phénomène d'isolement qui peut aller à l'encontre d'une insertion dans le tissu social de l'école.

La réalité en termes de choix de soutien linguistique est majoritairement bien différente en région, surtout en dehors des centres urbains d'importance comme Sherbrooke et Québec. En effet, le nombre d'élèves et leur dispersion géographique dans différents établissements ne sont en règle générale pas adaptés pour mettre en place des modalités de classes d'accueil fermées: par exemple, dans la Commission scolaire des Samares, autour de Joliette, dix-huit écoles reçoivent moins de deux allophones. De ce fait, les élèves allophones sont intégrés dans les classes régulières correspondant à leur âge et bénéficient de mesures complémentaires de soutien linguistique (de Koninck et Armand, 2012). Ce choix, motivé par l'absence de masse critique d'élèves, est cependant tout à fait pertinent selon la chercheuse Zita de Koninck qui s'est intéressée à la scolarisation des élèves immigrants en région: cette

option donne de meilleures conditions de socialisation alors que la scolarisation d'élèves allophones doit allier les aspects linguistiques, scolaires mais aussi socio-scolaires, de façon interactive. Cela permettrait de lutter contre la ségrégation de ces populations, phénomène plus courant dans les classes d'accueil comme le déplorent le Royaume-Uni et l'Ontario qui les ont bannies de leur système scolaire.

Néanmoins, la réussite de ce type de modèle d'enseignement et de socialisation est conditionnelle à la disponibilité des personnes-ressources, au montant du financement accordé pour le soutien linguistique et à la qualité de la collaboration entre enseignant de francisation et enseignant titulaire (de Koninck et Armand, 2012). Plusieurs de ces éléments font partie du « curriculum caché » de l'école, c'est-à-dire « les différentes pratiques pédagogiques en usage en milieu scolaire, pratiques élaborées par chaque enseignant à partir d'un *curriculum formel* institutionnalisé » (Hohl et Normand, 1996, p. 43). Ce curriculum caché affecte les conditions de socialisation qui sont ainsi différentes d'un contexte à l'autre, de par notamment les modalités d'accueil instituées dans les écoles, mais aussi de par la personnalité et l'implication mêmes des personnes enseignantes. Cependant, Mc Andrew (2001) ajoute, après avoir comparé de nombreux modèles et ce, dans plusieurs pays, que ce qui importe, ce n'est pas le modèle, mais bien ce qui se fait à l'intérieur du modèle, à savoir la qualité des interventions de l'enseignant et de l'équipe-école, quelles que soient les modalités mises en place. En effet, « le hiatus est [...] parfois important entre les politiques et les programmes officiels, valorisant la perspective interculturelle, et leur mise en œuvre locale » (Ibid., p. 113). La mise en pratique des instructions ministérielles, particulièrement en région, peut être encore plus timide, comme le soulignent Mc Andrew *et al.* (2015), mais porteuses de dynamiques rapidement mises en place:

Finally, certaines caractéristiques des milieux régionaux eux-mêmes peuvent constituer des freins ou, au contraire, des facilitateurs de l'intégration des familles et plus spécifiquement de celle des élèves. Les milieux régionaux ont généralement moins d'expertise dans l'accueil des nouveaux arrivants et dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration, alors que leur degré d'ouverture à la diversité est variable. Toutefois, une fois que le consensus est établi, il est généralement plus facile de mobiliser l'ensemble des acteurs gouvernementaux et de la société civile en faveur d'un objectif commun, dans ces milieux où le tissu social est tricoté serré que dans les grandes villes où les dynamiques partenariales sont souvent plus locales que régionales. (Ibid., p. 122-123)

Les données qualitatives et quantitatives sont encore actuellement trop peu nombreuses pour arriver à dégager un portrait juste de la situation, ou des situations. L'accueil et l'adaptation à la diversité semblent cependant plus difficiles en région. Des focus groups de jeunes réalisés en 2007 par Steinbach auprès d'une école secondaire de Sherbrooke ont fait état de discours de rejet mutuel de la part des adolescents, qu'ils soient d'origine immigrante ou nés au Québec (Steinbach, 2010b). Ces constats ont été renforcés par une étude longitudinale de 2009 à 2011 (Steinbach et Lussier, 2013): les préjugés semblent fréquents; les incidents racistes sont présents dans les établissements; le manque de communication dans la même langue de même qu'une certaine timidité réciproque créent des barrières à la mise en relation et à tout échange interculturel comme les promeuvent les textes officiels.

Par ailleurs, il existe des choix différents entre les commissions scolaires régionales. En effet, même si les établissements scolaires y sont en général à caractère très peu multiethnique, la différence d'effectifs scolaires entre Québec, Sherbrooke ou Joliette a amené les commissions scolaires respectives à prendre des décisions d'organisation différentes. Explorons donc les choix et les modalités d'application qui peuvent s'observer dans la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, contexte dans lequel se situe ma recherche. Il s'agit également de suivre le conseil déjà mentionné de

Michèle Vatz Laaroussi de n'« analyser les compétences d'adaptation de l'immigrant qu'au regard de l'offre institutionnelle » (Vatz Laaroussi, 2005, p. 105).

Situation de l'accueil et du soutien linguistique des élèves immigrants à la CSRDN - La Commission scolaire de la Rivière-du-Nord accueille en moyenne une centaine d'élèves nouveaux arrivants par année scolaire, en majorité réfugiés (majoritairement, ces dernières années, de Colombie et du Népal²³), mais également des élèves appartenant à la catégorie d'immigrants indépendants (du Chili par exemple) ou de regroupement familial (notamment de République Dominicaine ou de Chine, par adoption). Les statistiques disponibles ne font cependant le décompte que des élèves en soutien linguistique. Au 1er mars 2015, 85 élèves étaient officiellement suivis en soutien linguistique, dans 6 écoles secondaires (sur 7) et 24 écoles primaires (sur 40). Le phénomène d'accueil est constant et très dispersé: 64 % des établissements de la commission offrent des services de soutien linguistique à un nombre d'élèves immigrants varié, entre 1 et 19, avec une moyenne de 2,8 élèves. Les langues d'origine sont diverses: dix-huit langues pouvaient être décomptées en 2015, l'espagnol et le népalais étant les plus représentés, mais plusieurs langues bantoues étant également du nombre.

Le soutien linguistique est assuré en même temps que l'insertion en classe régulière : l'insertion sociale se fait donc directement dans une classe. À Saint-Jérôme, depuis la rentrée 2013, les élèves "népalais" adolescents sont principalement répartis dans deux écoles: l'école polyvalente Saint-Jérôme et une école à vocation professionnelle, l'école secondaire des-Studios. Le parcours scolaire de quelques-uns de ces adolescents est préalablement passé par une école primaire de quartier où une solution originale a été mise en place : une classe d'accueil semi-ouverte pendant les premiers mois et une insertion avec soutien régulier en français dans les années

²³ De nombreux réfugiés syriens sont pour leur part attendus à la fin de l'année 2015 et au début 2016.

suivantes, donné par une enseignante orthopédagogue d'expérience et entièrement dévouée à cette tâche, en termes de scolarisation et de socialisation. Il reste que certains adolescents sont directement allés en école secondaire et d'autres encore, arrivés après l'âge de 16 ans, dans le secteur des adultes, au CFGA appelé l'Édifice Marchand.

Aux services éducatifs de la commission scolaire, une agente de développement consacre le tiers de sa tâche à ce domaine et ce, depuis aout 2013. Le suivi des enseignants, du primaire et du secondaire, est ponctuel et s'est intensifié, en 2013/2014, auprès de l'école secondaire des Studios pour laquelle la clientèle allophone est une donnée nouvelle. De façon générale, la prise en compte du phénomène de l'immigration a connu différentes étapes. En 2001, un rapport complet (Guertin, 2001) a été déposé au directeur des services complémentaires de la CSRDN, pour donner suite à la *Politique d'intégration* (MEQ, 1998) nouvellement parue²⁴. Il est en fait resté lettre morte. En 2008, l'organisme d'accueil et d'insertion des immigrants dans les Laurentides, Le COFFRET, s'est rapproché de la direction des Services éducatifs pour mettre en place un plan d'action qui, là encore, a donné peu de fruits concrets. Il faut savoir que cet organisme à but non lucratif (littéralement le « Centre d'Orientation et de Formation pour Favoriser les Relations Ethniques ») est reconnu et subventionné par le Ministère des affaires Internationales, de l'Immigration et Communautés Culturelles (MICC) depuis 1990, et a pour mission, comme le mentionne son site ²⁵, « la régionalisation de l'immigration, la sensibilisation à la lutte contre la discrimination raciale, l'accueil, l'installation et l'intégration des nouveaux arrivants ». Or, les élèves nouveaux arrivants étaient gérés seulement du côté administratif à la Commission scolaire en ce qui concerne

²⁴ Le document fait mention du *Forum sur l'intégration des élèves immigrants et l'éducation à la citoyenneté* organisé par le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI), les 29 et 30 avril 1999.

²⁵ <http://meridien74.org/coffret/index.htm>, consulté le 25 janvier 2015.

l'attribution des allocations de soutien linguistique, sur base du document d'accompagnement intitulé *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones* (CRSDN, s.d.). Ce n'est qu'à l'automne 2012 qu'un tournant a eu lieu: d'une part, vu les besoins de ses nombreux membres scolarisés, Le COFFRET a créé le poste d'ICSI, Intervenant Communautaire Scolaire Interculturel; d'autre part, la réforme dans le financement du soutien linguistique impulsée par le MELS²⁶ a mené à une réflexion interne à la CSRDN, réflexion menée par un Comité multipartite, des Services éducatifs aux Services financiers, pour trouver un mode d'évaluation des besoins de ces élèves. Une collaboration entre Le COFFRET et la Commission scolaire a de plus été réellement lancée et a notamment abouti, en juin 2013, à une première version commune d'un *Protocole d'accueil* (CSRDN, 2013). Ce document est constamment en évolution, mais sert de base à l'accueil des nouveaux arrivants. Également depuis juin 2013, les enseignants titulaires et de soutien linguistique peuvent avoir accès à une base de données interne *Scolarisation des élèves immigrants* qui rassemble des divers documents utiles pour accompagner ces élèves dans leurs classes.

La connaissance de cette situation demandera à être approfondie sur le terrain, mais permet d'ores et déjà de dégager des caractéristiques contextuelles propres à la façon dont les jeunes élèves immigrants vivent, et sont accompagnés dans, leur insertion sociale et scolaire en région, à Saint-Jérôme. Pour mieux comprendre leur parcours, il est nécessaire de suivre la trajectoire migratoire et la réinstallation à St-Jérôme d'un de ces groupes ethnoculturels: les réfugiés bhoutanais.

²⁶ En juin 2012, le MELS a mis en place de nouvelles mesures qui ont pour but d'adapter la durée du financement en fonction des besoins des élèves (et non d'une durée automatique de renouvellement, comme précédemment). Ainsi, c'est maintenant à chaque Commission scolaire d'évaluer annuellement les besoins de ses élèves allophones et de déterminer ainsi la durée nécessaire pour atteindre une maîtrise du français satisfaisante pour leur réussite.

1.3 Des jeunes "Népalaises" au Québec depuis 2008: histoire de vie et conditions de réinstallation

Les jeunes filles réfugiées qui arrivent du sud-est du Népal depuis 2008, par vagues successives, et qui sont réinstallées au Québec, ont une histoire de vie limitée à des camps: elles sont toutes nées dans les camps de réfugiés si elles ont 22 ans et moins en 2014. C'est pour cela qu'elles s'affirment "Népalaises", même si leurs grands-parents se désignent comme uniquement comme "Bhoutanais" tandis que les adultes oscillent entre "Bhoutanais d'origine népalaise" et "Népalais d'origine bhoutanaise" (Halsouet, 2012). Cette différence de désignation n'est pas anodine et peut conduire à un changement de définition identitaire, comme l'a souligné Juteau (1999) à propos du changement d'appellation nationale entre Canadien français et Québécois. De plus, le terme de Népal-Bhoutanais est apparu dans la presse québécoise (Porter, 2013) alors que la littérature internationale oscille entre *Lhotshampas* (Hutt, 2003; Evans, 2010), qui est la désignation qui leur a été donnée au Bhoutan en *dzongkha*, mais qu'ils refusent (Halsouet, 2012), et *Bhutanese refugees* (Shrestha, 2011; Banki et Phillips, 2014), alors que le statut de réfugié est temporaire en contexte de réinstallation. Le néologisme « Népal-Bhoutanais » a l'avantage de permettre de les distinguer des citoyens de l'un ou de l'autre de ces deux pays, mais n'est pas connu ni approprié par les personnes qu'il représente. Il me semble donc important de rappeler rapidement la situation que les familles de ces jeunes filles ont connue et qui les a conduites à vivre leur enfance dans des camps de réfugiés.

1.3.1 Les tribulations de leurs parents au Bhoutan

Pour contextualiser cette migration forcée, il est nécessaire dans un premier temps de brosser un portrait rapide du Bhoutan. Ce portrait sera ici réalisé de façon centrée uniquement sur les caractéristiques de ce pays qui aident à comprendre les tribulations que les parents de mes jeunes répondantes y ont vécues et des données plus factuelles et complémentaires sont données en annexe B.

Le Bhoutan- Le Bhoutan est un tout petit pays enclavé entre l'Inde et la Chine avec comme capitale, Thimphu. Sa superficie est d'environ 47 000 km² et sa population, d'environ 730 000 habitants (720 672 habitants selon le site du gouvernement et 733 643 selon le CIA World Factbook). La géographie de ce petit royaume himalayen se partage en quatre grandes zones qui s'étirent d'ouest en est, de la haute chaîne de l'Himalaya qui se déploie tout au nord, à l'étroite bande peuplée au sud, où le climat y est particulièrement humide et inhospitalier (plus de 7 m d'eau par an). Ces facteurs conditionnent les modalités d'occupation du territoire, facteurs qui sont également fonction de l'histoire du pays.

Ce si petit pays est cependant une mosaïque culturelle et religieuse: 34 langues y sont considérées comme vivantes²⁷, ce qui en fait le 23e pays au monde en termes d'index de diversité linguistique²⁸. Trois groupes ethnolinguistiques peuvent s'y distinguer. D'une part, les *Bhotia* (aussi appelés *Ngalop*) habitent les hautes vallées et le Haut Himalaya, et constituent le groupe dominant politiquement. D'origine mongoloïde et de culture tibétaine, ils parlent le *dzongkha*, la langue officielle du pays (article 1(8) de la constitution de 2008), mais ne sont pas majoritaires numériquement (160 000

²⁷ Site : <http://www.ethnologue.com/statistics/country>, tableau 7, consulté le 21 janvier 2015, et carte linguistique sur <http://www.muturzikin.com/cartes/asiesudest/7.htm>, consulté le 21 janvier 2015.

²⁸ <http://www.ethnologue.com/statistics/country>, tableau 8, consulté le 21 janvier 2015

locuteurs du *dzongkha* en 2006, selon le même site consulté). Ils sont bouddhistes, rattachés à la branche *Drukpa Kagyu* qui est la religion d'État du Bhoutan, et leurs monastères comptent plus de 4 000 lamas²⁹ qui sont, de plus, représentés au sein du gouvernement. Comme deuxième groupe ethnolinguistique du pays, les *Sharkopa* (parfois appelés les *Bhotia* de l'est) sont installés dans l'est du pays et étaient surement présents à cet endroit avant l'arrivée des *Ngalop*. Ils sont aussi d'origine tibétaine, mais ont comme langue maternelle une langue tibéto-birmane, le *tshangla* (ou *sharchhop-kha*) dont on peut compter 140 000 locuteurs au Bhoutan, selon le site consulté³⁰. Ils sont adeptes d'une des quatre grandes écoles du bouddhisme actuellement présentes sur le territoire tibétain, *Nyingma-Pa*, agrémenté de croyances animistes fortes. Enfin, comme troisième groupe ethnolinguistique digne d'intérêt, les *Lhotsampa*³¹ (littéralement "gens du sud") -qui nomment les deux précédentes catégories, les *Drukpa*³²- sont d'immigration plus récente, vivaient principalement dans le sud³³ du pays, et sont d'origine et de langue népalaise. Leur idiome est donc d'une autre famille linguistique, d'origine indo-européenne, même si le népalais qu'ils parlent a connu des évolutions par rapport au népalais du centre et de l'ouest du Népal (Hutt, 1997). Leur nombre dans le pays a toujours été difficile à déterminer:

“Officially, the total population of Bhutan is now [1997] 600,000: some refugee organizations claim that Nepalis are about 50%, but the highest estimate given by the Bhutan government, in 1979, was 33 %. This was before the official figure for the total population was reduced from 1.375 million (in 1988) to 600.000 (in 1991). The truth is probably in between.” (Hutt, 1997, p. 108)

²⁹ Il y aurait ainsi un moine pour 70 habitants, au Bhoutan (conférence d'Edwen T. Dickens, 4th SSEASR Conference à Thimphu, 1^{er} juillet 2011)

³⁰ Selon le CIA World Factbook, ces locuteurs représentaient 28 % de la population, tandis que 24 % pour ceux du *dzongkha* et 22 % pour le népalais (estimations de 2005).

³¹ Nom qui leur a été attribué par les *Ngalop* en 1958 selon Hutt (1997).

³² *Drukpa* signifie les « gens du dragon » et fait référence seulement à l'école bouddhiste *Drukpa Kagyapa* à laquelle se rattachent les *Bhotia*. Cette appellation courante serait donc erronée.

³³ Districts ou *dzongkhag* : Samchi, Chhukha, Sarbhang, Dagana, Chirang, Samdrup Jonkhar.

Je détaillerai la situation des *Lhotsampa* dans la sous-partie ultérieure afin de terminer ici de brosser le portrait du Bhoutan.

L'économie bhoutanaise reste une des plus pauvres au monde, le PIB per capita (PPP) étant de 7 000 dollars US par personne. Selon le CIA World Factbook et *Human development index* 2014³⁴, le pays serait respectivement le 142^e et le 136^e sur les 187 recensés. L'histoire ancienne du pays demeure imprécise. Elle est toutefois marquée, au XVII^e siècle, par un monarque du nom de Shabdrung Ngawang Namgyel qui instaura une diarchie entre pouvoir temporel et autorité spirituelle. Son rôle est quasiment mythifié dans les livres d'histoire bhoutanaise, car il est considéré comme la source de la culture bhoutanaise "authentique", de l'unification du pays et de son système politique. Cependant, les siècles qui succédèrent à son règne furent tourmentés et, au XIX^e siècle, une guerre avec l'empire britannique se conclut par l'appropriation par la puissance occidentale de dix-huit territoires appelés les *dwars* (ou *duars*), situés dans la zone frontalière indo-bhoutanaise qui jouxtait la province d'Assam que la Grande-Bretagne venait de conquérir. Cette invasion conduisit les gouvernants de l'époque à faire appel à une main-d'œuvre capable de défricher ces terres et de s'y installer: répondront à l'appel des Népalais, agriculteurs pauvres du sud de leur pays où le climat est similaire. À l'intérieur du pays, le gouverneur le plus important de l'époque, Ugyen Wangchuck, fut "élu" roi en 1907 -avec l'aide de la puissance britannique- et instaura une monarchie absolue et héréditaire. Le troisième roi de la lignée, Jigme Dorji Wangchuck, entreprit des réformes à partir de 1952, avec notamment la création en 1953 de la National Assembly (*Tshongda*), où des représentants des peuples élus siégeaient (les *chimis*)³⁵. J'expliquerai dans la section suivante les décisions du roi qui lui a succédé, le quatrième roi, Jigme Singye

³⁴ <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/BTN>, consulté le 21 janvier 2015.

³⁵ Il faut souligner que la proportion des ethnies n'était pas respectée dans sa composition (seulement de 13 à 16 *Lhotsampa* sur 152 élus) et le roi se réservait toujours le droit de demander la révision des résolutions de cette assemblée.

Wangchuck, car c'est un facteur crucial dans l'histoire des réfugiés étudiés ici et dans la fracture que ce pays a fait connaître à plusieurs de ses ethnies, au début des années 1990.

Les tribulations des parents bhoutanais - Les parents de ces réfugiées "népalaises" sont donc nés et ont vécu dans le sud du Bhoutan, à la suite de leurs ancêtres défricheurs. Trois ou quatre générations s'y sont succédé, tout en gardant leur langue, le *népalais*, leurs coutumes et leur religion, l'indouisme. Le gouvernement bhoutanais a dénommé cette population, à partir de 1958, les *Lhotsampa*³⁶, les "habitants du sud" dans la langue officielle du Bhoutan, le *dzongkha*. Selon Hutt (1997), "The Bhutan government's application in 1958 of the Dzongkha term "Lhotsampa" was clearly intended to be integrative, but outside the official media they are still more usually referred to as "Nepalis" or "Nepali Bhutanese"" (Ibid., p. 109). Les politiques intégratives du troisième roi (encouragement de mariages interethniques, d'études dans d'autres parties du pays,...) vont radicalement changer avec son fils.

Le quatrième roi adopta, en 1985, une politique nationaliste intitulée "One nation, one people", qui met de l'avant l'indice du Bonheur National Brut, fondé sur quatre piliers fondamentaux: la croissance et le développement économiques; la conservation et la promotion de la culture; la sauvegarde de l'environnement et l'utilisation durable des ressources; la "bonne gouvernance responsable". Cet indicateur³⁷ est sous-tendu par une idéologie nationaliste (Bothe, 2012; Hutt, 2003; Bouissou, 2010; Halsouet et Boisvert, 2011). En effet, parallèlement, le quatrième roi promulgua la Loi sur la nationalité qui définit les critères d'obtention du statut de citoyen et les sept

³⁶ Rappelons que c'était le nom premier donné aux habitants du pays *Lho*, première dénomination du territoire qui s'appellera ensuite Bhoutan. Toutefois, cette appellation est refusée par les réfugiés bhoutanais réinstallés au Québec, comme je l'expliquerai plus loin.

³⁷ Cependant, cet indicateur a été remis en cause récemment par une crise économique en 2012, par les récentes élections et par la nomination en août 2013 du nouveau premier ministre et chef de l'opposition, Tshering Tobgay, plus sceptique sur la viabilité de cet indice

catégories de résidents, de l'« authentique » Bhoutanais (F1, "genuine Bhutanese") au « non-national » (F7, "non national"). De plus, il imposa une seule langue nationale, le *dzongkha*, la langue de l'ethnie *Bhotia*, dans la société entière et dans les écoles, alors que le *népalais* y était enseigné jusqu'alors. Enfin, est rendu obligatoire³⁸, pour tous, le *Driglam namzha* dont Hutt nous donne l'étymologie comme étant "the way (*lam*) of conscious (*namzha*) harmony (*drig*)" (Hutt, 2003, p. 165). Ces valeurs et traditions ancestrales des *Bhotia* obligent notamment les habitants à revêtir une tenue vestimentaire particulière connue sous le nom de *Drukpa bakkhoo*. En fait, "the code clearly has its origins in the theocratic period of Bhutanese history" (Ibid., p. 170). Son imposition à la population entière cadre avec le deuxième principe fondamental du BNB dont la promotion date de la même époque: la conservation et la promotion de "la" culture, d'une culture unique, celle des *Bhotia*. Certains facteurs explicatifs de ce tournant nationaliste peuvent être trouvés dans le fait que ce petit royaume himalayen doit défendre son identité, en tenailles entre les deux géants que sont la Chine et l'Inde. Le phénomène d'une immigration invasive a également été mis de l'avant:

"There are, however, many millions of people of Nepali language living in Nepal, Sikkim, Kalimpong, Darjeeling and the surrounding who are not only jealous of us, the Bhutanese, enjoying so much happiness and prosperity, but would like to migrate in millions so as to steal our peace, happiness and prosperity from us and our children" (Royal Government of Bhutan, 1992, p. 29-30).

Cet argument semble plus contestable et très partial, dans sa tentative de légitimer ce qui pourrait être considéré comme le génocide ethnique d'une peuplade du pays. En effet, les conséquences d'une telle politique seront funestes pour les Népalophones du

³⁸ En fait, dès 1973, une résolution de la National Assembly le mentionne, mais l'application de ce code de conduite n'est pas alors rendue forcée. En 1979, sa mise en vigueur ne concerne que les officiels du gouvernement et les élus de la National Assembly, mais la règle s'étend à la population entière sous peine d'amendes dans le plan quinquennal de 1987 à 1992 au nom de la préservation et de la promotion de l'identité nationale.

Bhoutan. Comme ces mesures portent atteinte à la diffusion de leur langue et remettent en cause leur statut, quelques tentatives sont initiées pour dénoncer cette injustice: requête au roi, en 1988, de deux conseillers du Royal Advisory Council, Tek Nath Rizal et Bidyapati Bhandari; manifestations en septembre et octobre 1990 sous l'égide des partis Bhutan People's Party (BPP) et du People's Forum for Human Rights Bhutan, dans le sud du pays. Mais ces mobilisations sont vaines et ont même l'effet inverse de stigmatiser ces populations jugées "dangereuses". En effet, comme le montre Hutt (1997) qui a été un des premiers chercheurs à rassembler des témoignages de réfugiés bhoutanais dans leurs camps,

“Refugee statements suggest that in practice many were driven from their homes without any reference to their status or non-status as citizens, because they were suspected of having supported or participated in anti-government demonstrations in September and October 1990” (Ibid., p. 125).

De ce fait, entre 86 000 (Amnesty International, 1994) et 100 000 (Hindu American Foundation, 2009; IOM, 2003) Bhoutanais d'origine népalaise ont alors choisi de -ou ont été forcés à- s'exiler au tout début des années 1990. Mais, de retour vers la terre de leurs ancêtres, le Népal, ils se sont en fait retrouvés dans des camps de réfugiés, imposés par des autorités peu hospitalières (Hutt, 2003; IOM, 2003). Je vais maintenant aborder ce pan de leur histoire de vie.

1.3.2 L'arrivée des parents et la vie dans les camps de réfugiés du Népal

De 1990 à 1992, les Bhoutanais exilés du Bhoutan affluent à la frontière népalaise, parfois transportés par camion militaire indien, l'Inde voulant se désengager du problème. Selon certaines sources, l'Inde a même détruit des camps de fortune de réfugiés bhoutanais qui s'étaient établis sur son territoire, en Assam et au Bengale:

“when the camps in India were already destroyed by the Indian authorities”³⁹. Comment se passa l'accueil de ces mêmes exilés au Népal ? Pourquoi sont-ils accueillis, dès la fin de 1991, dans des camps de réfugiés sous l'égide de l'UNHCR ? C'est ce que je vais développer en deuxième lieu, tout en commençant par une présentation sommaire du Népal lui-même afin de notamment mettre en valeur des éléments du contexte historique népalais de l'époque de leur arrivée (des éléments complémentaires plus factuels sont joints en annexe C).

Le Népal - Le Népal s'étend sur une étroite bande de terre de 147 000 km² et sa population s'élève à 26 494 500 habitants au recensement de 2011. C'est un pays célèbre pour ses hauts sommets himalayens, mais qui dispose également du Teraï, plaine basse qui prolonge la plaine gangétique. Sa capitale, Katmandu, abrite un nombre d'habitants en croissance exponentielle: 419 000 habitants au recensement de 1991 et 975 453 à celui de 2011. Cette ville a été très durement touchée, le 25 avril 2015, puis le 12 mai 2015, par deux tremblements de terre dont les conséquences sont encore difficiles à mesurer à ce jour.

Le pays est considéré en 2014 par l'ONU comme un des 48 Pays Moins Avancés (PMA) du monde, et un des neuf PMA d'Asie. Le taux d'alphabétisation est de 48 % selon le rapport de l'UNESCO (2010)⁴⁰. Selon le *Human development index* 2014⁴¹, le pays serait 145^e sur les 187 recensés. Pour pallier cette situation, nombre de Népalais quittent le pays et on évalue ainsi à quatre millions les travailleurs-résidents en Inde, et à plusieurs dizaines de milliers, les travailleurs qui y sont employés saisonnièrement. Trois autres millions résideraient dans le golfe Persique⁴².

³⁹ www.oocities.org/sub_bhutan/activities.htm, consulté le 24 janvier 2015.

⁴⁰ Site www.unesco.org/news/fr/unesco/resources/publications.

⁴¹ <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/NPL.html>, consulté le 22 janvier 2015.

⁴² Informations tirées de l'Encyclopaedia Universalis, http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.UQAM.ca:2048/encyclopedie/nepal/#titre-i_1463, consulté le 22 janvier 2015.

Le népalais est la langue la plus courante, avec 43,3 % de la population comme locuteurs. Il reste que les groupes ethnolinguistiques sont très nombreux au Népal: en tout, on compte 120 langues vivantes parlées sur le territoire issues, comme au Bhoutan voisin, de deux grands groupes linguistiques, la famille indo-aryenne (népalais, hindi) et la famille tibéto-birmane (newari, magar, gurung, tamang, tibétain). La Constitution de 1990 qualifia donc de langues nationales toutes les langues maternelles parlées sur le territoire et la Constitution provisoire de 2007 confirma ce choix.

De plus, l'organisation sociale de cette grande diversité de peuplades est une dimension à prendre en compte: cohabitent des sociétés à système de castes hiérarchisé (Newar, Indo-Népalais ou *Parbatiya*, Indous de la plaine) et des "tribus", maintenant reconnues sous le nom de *Janajati* (Magar, Gurung, Limbu, Tharu,...), « dont l'organisation repose sur un assemblage de clans relativement égaux par leur statut »⁴³. Cette mosaïque sociale a été stratifiée en 1854 dans le *Muluki Ain* (le Code civil) en une hiérarchie complexe basée sur les classes ou *varna*⁴⁴, les castes appelées *jat* ou *jati* (littéralement, "naissance") et les appartenances ethniques:

“Unlike caste systems in India, the Nepalese hierarchy placed the non-Hindu middle hills and mountain groups in a middle-ranking position, despite their great cultural and social divergence from Sanskritic ideals. They were well above the low Hindu service castes, although below the Parbatiya, or Nepali-speaking Hindus of the hill regions, and similarly below high-ranking Terai and Newar castes.” (Levine, 1987, p. 72).

⁴³ Référence numérique de Béguin *et al.*, consultée le 23 janvier 2015.

⁴⁴ Les quatre *varna* indoues (littéralement, "couleur") sont les brahmanes (prêtres), kshatriya (guerriers), vaishya (commerçants), shudra (serviteurs), système dont l'origine mythique remonte au Rig Veda, avec le *Purushashukta* où l'homme primordial, le *Purusha*, sacrifie son corps en parties, chacune devenant une des classes.

Cette hiérarchie a été officiellement abolie en 1963, mais ses racines d'inspiration indoue restent malgré tout très prégnantes dans les relations sociales des habitants du Népal. Des intouchables, liés à certaines professions, existent également. Il reste que ce système, souvent incompris des repères occidentaux du fait de son assimilation à de la ségrégation économique, est lié par un sens de l'entraide mutuelle et des services rendus d'une caste à l'autre, de façon transgénérationnelle. Boisvert (2013) l'observe en Inde, sous le nom de *jajmani*, un système de services rendus mutuellement entre familles de classes différentes et leurs générations suivantes qui est appelé le système *kamaune* au Népal (Bennett, 1983).

Comme c'est le cas pour le Bhoutan, l'histoire ancienne du Népal est peu accessible. En 1768-1769, le roi de Gorkha (ville à l'ouest de la vallée de Katmandu) s'empare du pouvoir et de l'ensemble des terres, qui s'étendent alors du Bhoutan à Kangra⁴⁵. Ce n'est qu'en 1876 que le Népal, par le traité de Segauli, sera confiné à ses frontières actuelles. Le traité de 1923 affirmera, face aux Britanniques, la pleine indépendance du pays qui, cependant, sera maintenu dans l'autocratie et dans l'ignorance: aucune école n'est mise en place jusqu'en 1950⁴⁶.

Comme autre régime marquant, la "démocratie *pancayat*" musèle l'opposition à ses débuts, en 1962, et met en place le nouveau code civil de 1963 qui bannit les particularismes:

The new law code of 1963 allowed the state to reduce society to a collection of undifferentiated individuals [...] Nepalis were supposed to wear the same clothes, as was explicit in the slogan of that period : *ek basha, ek bhash, ek desh* (one language, one costume, one country) (Lecomte-Tilouine, 2009, p. 304).

⁴⁵ Kangra est une ville du nord de l'Inde, actuellement située dans l'état de l'Himachal Pradesh.

⁴⁶ Peu d'écrits décrivent le système éducatif népalais avant les années 1950, mais les rares écoles du pays étaient réservées aux familles très aisées financièrement qui choisissaient également d'envoyer leurs enfants en Inde pour les études supérieures.

On peut remarquer d'étranges similitudes avec les principes qui sous-tendront la politique "One nation, one people" que le Bhoutan mettra en place au début des années 1990. Cependant, le Népal sera moins ferme dans l'application de ces principes. De plus, le roi Birendra, à la suite d'un référendum, assouplit les institutions en 1979. Cependant, la contestation s'amplifie et, en février 1990, les deux principaux partis d'opposition, le Congress et le Parti marxiste-léniniste, se liguent pour revendiquer le retour au multipartisme. Des actions violentes secouent le pays et, en avril 1990, le roi sollicite la constitution d'un gouvernement provisoire: la monarchie parlementaire est restaurée par la constitution de novembre 1990. Ce texte de loi crée la controverse et renforce la mise en place d'un nouveau mouvement social d'importance, le mouvement *Jan andolan*, qui s'organise avec la création de la *Janajati Mahasangh*: "From 1990 onwards, Janajati came to mean (oppressed) minority and was translated into English as "nationality" and was used to refer to the tribal groups. [...] Janajatis became more and more linked to autochtony" (Ibid., p. 308). Ce mouvement revendiquait en fait la reconnaissance de groupes ethniques qu'il soutenait avoir été jusque-là indouisés de force et être toujours sous le joug des classes dominantes, *bahun* et *chhetri*⁴⁷, et les nombreux particularismes régionaux et ethniques s'intensifièrent. Cela créa une certaine bipolarisation dans la société népalaise.

À cela, se sont ajoutées à partir de 1996 de très rudes campagnes d'agitation de la part des partis maoïstes qui reprochent au roi d'avoir refusé de mettre en place un programme en 40 points⁴⁸ concernant la citoyenneté, la démocratie et le mode de vie dans le pays. Il s'agit d'une insurrection appelée "*People's War*", la guerre du Peuple, un « mouvement révolutionnaire marxiste-léniniste pro-maoïste » (Greby, 2010, p.

⁴⁷ Les *bahun* et les *chhetri* sont respectivement les brahmanes (prêtres) et les kshatriya (guerriers), les deux classes au sommet de la hiérarchie des classes d'inspiration hindoue.

⁴⁸ Ce programme en 40 points est disponible sur www.satp.org/satporgtp/countries/nepal/document/papers/40points.htm

27) lancée par le Parti Communiste du Népal, maoïste, le PCN(M). La guérilla maoïste est forte au début des années 2000, soutenue par les ethnies tibéto-népalaises et par les basses castes. Le roi va jusqu'à instaurer l'état d'urgence en 2005, coupant le Népal du reste du monde. La réouverture ne sera effective qu'en 2006, date à laquelle le Parlement destitue le roi Gyanendra de tous ses pouvoirs et reprend peu à peu le contrôle de la situation. Ainsi, le 28 mai 2008, le Népal est devenu une république parlementaire⁴⁹, un « État indépendant, indivisible, souverain, laïque et une république démocratique » de type fédéral. Il reste que la constitution attendue depuis 2008 tarde toujours à voir le jour, même si la date d'échéance de la deuxième Assemblée constituante était le 22 janvier 2015. La situation politique et sociale reste donc instable et connaîtra des développements prochains.

Ce portrait sommaire de la situation géographique, linguistique, historique et politique (complété dans l'annexe C) permet de mieux comprendre dans quel environnement les réfugiés bhoutanais arrivent, au tout début des années 1990.

L'arrivée et la vie dans les camps de réfugiés bhoutanais du Népal - Le Népal a fait appel, dès la fin de 1991, à l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés, l'UNHCR, pour pallier les conditions extrêmes que connaissent les expulsés du Bhoutan dans les campements de fortune qu'ils ont dressés sur le bord de la rivière Maï qui marque la frontière avec l'Inde. Des camps plus salubres sont ainsi installés dans le sud-est du pays dans le district de Jhapa: Beldangi-I, Beldangi-II (qui a donné lieu à une extension, Beldangi-II extension), Goldhap, Timai et Khudunabari et, dans le district de Morang, Sanischare. Selon les statistiques de l'UNHCR⁵⁰, le nombre de réfugiés dans ces camps a augmenté de façon très rapide, du fait d'un fort taux de

⁴⁹ La Constitution provisoire a été adoptée en 2007 et doit être remplacée par une constitution définitive, qui n'est toujours pas fixée à ce jour (janvier 2015).

⁵⁰ UNHCR Statistical year book 2007, p. 140. L'année 2007 a été retenue, avant que ne commencent, en 2008, les réinstallations dans les pays occidentaux.

natalité. Ainsi, le total de ces réfugiés aurait été de 85 334 en 1993 et aurait atteint 107 693 personnes, lors du recensement de 2007 qui leur donna une pièce d'identité de réfugié. Ceci, sans compter les exilés bhoutanais qui n'ont pas pu être décomptés pour absences ou parce qu'ils n'ont pas choisi de résider dans les camps:

“the government estimates that an additional 15,000 Bhutanese are settled in Nepal outside the camps without UNHCR assistance. It is quite easy for the Nepalese-speaking refugees to mingle with the surrounding Nepalese population and vice versa.” (Brown, 2001, p. 125)

Pour en revenir aux réfugiés dans les camps, leur répartition dans les sept lieux qui leur sont impartis est la suivante.

Tableau 1.2: Tableau statistique de la population des camps de réfugiés (31/12/2007)

Nom des camps de réfugiés	Nombre d'habitants recensés
Beldangi I	18 683
Beldangi II	22 670
Beldangi II Extension	11 614
Goldhap	9 694
Khudunabari	13 226
Sanischare	21 385
Timai	10 421
Total	107 693

En termes de répartition de la population, les enfants de moins de 18 ans représentaient de 30 à 35 % de la population (selon chaque camp), les 18-59 ans, de 58 à 62 %, et les plus de 60 ans, de 6 à 7 %. De plus, 21 % de cette population, toujours selon l'UNHCR, serait née dans les camps⁵¹.

⁵¹ Information diffusée par www.bhutannewsonline.com, article du 5 novembre 2004, consulté le 1er juillet 2010.

Seuls les organismes internationaux financent ces camps et distribuent tous les quinze jours la ration alimentaire quotidienne (riz, légumineuses, huile, sucre et sel), notamment au travers de l'organisme World Food Program (WFP). Par exemple,

en juin 2001, le total de l'assistance du Programme Alimentaire Mondial aux réfugiés bhoutanais représentera une valeur d'environ 62,6 millions de dollars E.-U., le montant global de l'assistance directe étant estimé à quelque 106 millions de dollars, chiffre qui comprend les contributions du Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et des ONG⁵².

Depuis 2001, la Commission européenne a participé à cette aide et évalue à 26 millions d'euros sa contribution entre 2001 et 2008⁵³.

Le quotidien de ces camps de réfugiés au Népal est décrit sur le site du parti politique Bhutan Peoples' Party, le BPP⁵⁴, ainsi: "Conditions are basic but decent. [...] The huts are made of bamboo and plastic sheeting, and last for about three years. [...] Most of the people have few clothes or other possessions". Les huttes ont effectivement été construites par les réfugiés avec le bambou donné par l'UNHCR et le toit, fait en chaume, est souvent recouvert d'une bâche plastique qui est régulièrement endommagée par la mousson torrentielle, comme le montre cette photo datant de juillet 2011.

⁵² Site : <http://one.wfp.org/eb/docs/2001/wfp004346~1.pdf>, consulté le 4 mai 2012.

⁵³ Site de la Commission européenne, Aide humanitaire et protection civile : http://ec.europa.eu/echo/aid/stories/asia27_fr.htm, consulté le 18 juillet 2010.

⁵⁴ bppparty.org, consulté le 5 mai 2012.

Figure 1.1: Huttes de bambou, camp de Beldangi II



Photos Béatrice Halsouet et Mathieu Boisvert

Les interdictions initiales (de sortie des camps et d'utilisation de la monnaie locale) se sont assouplies: un rendez-vous médical peut être honoré ailleurs, dans la limite d'un jour d'absence; un jeune peut habiter à l'extérieur pour raison d'études. Il reste que, selon Brown (2001), "Both entrance to and exit from the camps require official permission from the government representatives (the camp supervisors)" (Ibid., p. 125). Certains adultes sont allés chercher un emploi dans les environs, comme femme de ménage, agriculteur ou chauffeur d'autobus, ce qui a apporté des sources de revenus informels pour pallier les rations parfois trop justes du WFP. Leurs émoluments sont cependant plus faibles que la moyenne du marché local selon Brown (2001): "Indeed, some refugees go outside the camps to work for Nepalese citizens on farms or building sites. Because this is not officially allowed, the refugees are somewhat exploited by the citizens in that they receive wages below the national rates." (Ibid., p. 125).

À l'intérieur des camps, la vie s'est organisée: écoles, présence d'organisations humanitaires (Caritas; LWF, Lutheran World Fund; AMDA, Association médicale des docteurs d'Asie,...), Conseil de sécurité ("Camp management committee") pour l'organisation de la sécurité interne, comités de jeunes,... Dans cet environnement,

quelle place prennent les jeunes, que la pyramide des âges a montré comme nombreux ?

La vie des jeunes dans les camps - La vie des jeunes dans les camps a très vite été rythmée par l'école, grâce aux initiatives du Students Union of Bhutan, SUB⁵⁵, une association d'étudiants créée en 1988 sur sol bhoutanais pour revendiquer plus de liberté de presse et d'expression. Ces premières initiatives furent ensuite épaulées, à partir de 1992, par l'association Caritas-Népal, d'abord en tant qu'appui financier, puis à partir de 1993, en tant que soutien pédagogique grâce à un comité de réfugiés, de spécialistes de l'éducation aux réfugiés et de cinq expatriés de l'APSO, Agency for Personal Service Overseas⁵⁶.

“During the next few years, the APSO personnel worked with the refugees on a curriculum for the lower primary school (pre-primary through to Grade 3), producing a number of manuals to be used by the teachers. Prescriptive lesson plans were written out so that they could be immediately used by the untrained teachers. The teacher trainers were known as resource teachers, and they spent much of their time visiting the schools, advising and supporting the refugee teachers.” (Brown, 2001, p. 129)⁵⁷

APSO a maintenu ce service de conseillances pédagogique et organisationnelle jusqu'en 1997, mais Caritas-Népal a ensuite obtenu l'aide d'expatriés de l'association caritative Jesuit Refugee Service (JRS). De nombreux bénévoles adultes et des jeunes récemment sortis du secondaire sont donc accompagnés et formés pour assurer le

⁵⁵ Cette association fut en lien avec le BPP dans l'organisation des manifestations de protestation contre le nouveau Code civil, à l'aube des années 1990, mais dut exercer à l'extérieur du pays du fait de la persécution de plusieurs de ses membres par le gouvernement bhoutanais. Son site est maintenant accessible mais "outdated", et les activités semblent avoir été interrompues à la fin des années 1990.

⁵⁶ C'est au sein de cette association qu'a été rédigé le premier rapport sur l'école dans ces camps, par Olga McDonogh, en 1996.

⁵⁷ Les rapports de Brown (2001) pour l'UNHCR et de McDonogh (1996) dans le cadre du JRS sont les sources d'information principales de cette section sur l'école dans les camps, alors que rares sont les données sur ce sujet.

service dans les neuf écoles principales répertoriées par Brown en 2001. Sous la plume de cet évaluateur de l'UNHCR, elles furent considérées comme des établissements-modèles dans le cadre de l'éducation aux réfugiés. Les cours ont, dans les premiers temps, eu lieu en plein air, puis dans de longues huttes de bambou:

“Most of the schoolrooms are temporary structures made of bamboo and grass. Many of the lower classes do not have desks and the children are sitting on jute mats which have been manufactured in the camps by vulnerable groups as income-generating activities” (Ibid., p. 126)

La photo ci-dessous, prise en juillet 2011, en montre l'apparence.

Figure 1.2: École dans le camp de Beldangi II



Photo Mathieu Boisvert

Même dans ces conditions assez précaires, les personnes y afférant, au 31 août 2000 (seuls chiffres disponibles), étaient de “964 teachers, 138 non-teaching staff and 40,204 students” (Brown, 2001, p. 130), supervisés par 41 membres de Caritas-Népal et avec deux personnes-ressources de l'UNHCR à Damak (ces dernières encadrant d'autres dossiers dans le camp, comme la santé). Ces chiffres donnent un professeur pour 42 élèves, mais en réalité, le ratio professeur/élèves est bien plus important du fait que les enseignants bénéficient de périodes de préparation hors classe. Il s'élève

donc à un enseignant pour 62 élèves en moyenne. Dans la gestion de la classe, selon Brown (2001), “Discipline is good and corporal punishment is officially banned” (Ibid., p. 131). Intéressons-nous maintenant à ce qui y était professé, de façon à mieux comprendre le bagage avec lequel sont arrivées les jeunes réfugiées "népalaises". Il appert que la langue anglaise a été choisie comme langue d'instruction (comme dans les écoles privées du Népal, mais pas dans le réseau public) et que le curriculum combine des éléments issus des programmes du Népal et du Bhoutan (dans l'optique, déjà énoncée, d'un rapatriement dans la mère-patrie des parents).

Selon Evans (2008), “the school system was conceptualised as an education for repatriation and follows a specific Bhutanese refugee curriculum, which includes Bhutanese social studies and Dzongkha (Bhutan’s national language) components” (Ibid., p. 54). De façon plus précise, du préscolaire au Grade 3, le programme bhoutanais est en vigueur, avec la langue népalaise en sus, et un seul enseignant comme titulaire de classe. Du Grade 4 à 8, la combinaison entre programmes bhoutanais et népalais permet à plusieurs enseignants de se répartir des matières obligatoires comme Anglais, Népalais, Mathématiques et Sciences, et de prodiguer des matières optionnelles comme Anglais II, Dzongkha, Études sociales. Un cours a également été monté, en classe 4, pour faire connaître les valeurs bhoutanaises⁵⁸ et pour ainsi maintenir les liens avec la culture du pays de rapatriement longtemps convoité. Rappelons que les jeunes de moins de 9 ans en 2001, date de ce rapport (donc ayant moins de 22 ans en 2014), ne connaissent le Bhoutan qu’à travers le récit que leur en a fait leur parenté, et à travers les enseignements reçus dans les camps. Enfin, les derniers niveaux (Grades 9 et 10) adhèrent totalement au curriculum népalais dans le but de réussir l'examen national du Népal, l'examen School Leaving Certificate. Les résultats aux évaluations internes et nationales semblent d'ailleurs être

⁵⁸ Aucun détail sur la nature de ces valeurs n'a été accessible jusqu'ici.

excellents, dépassant les 90 % de réussite⁵⁹. À cela s'ajoutent de nombreuses activités parascolaires: sports, débats, tests de culture générale organisés régulièrement par les écoles. Du côté des filles, un cours spécial est offert en classes 8 et 9:

“Moreover, the older girls (class 8 and 9) have been given self-awareness training to help them cope with the problems of growing up. An objective of this programme is a reduction in the number of early marriages and elopements during the girls’ studies. Results so far have proved positive.” (Brown, 2001, p. 133)

Il reste que ces efforts sont encore insuffisants pour l'égalité entre genres, selon cet évaluateur de l'UNHCR qui évoque un déséquilibre entre genres:

“Although the number of girls persisting at school is increasing each year, they are not performing as well as the boys. The society tends to favour males, and the girls are often very shy. There are few female teachers, and no female headteachers or deputies.” (Brown, 2001, p. 145)

Pour tous et toutes les élèves cependant, un point commun ressort: le respect pour la personne enseignante. “The teachers, often called gurus, are respected like religious leaders.” (Brown, 2001, p. 134). Ils enseignent la plupart du temps de façon magistrale, selon le même auteur. Des cours du soir ont également été organisés, plus ponctuellement, et s'adressent à des élèves adultes.

Parallèlement à l'école, les adolescents ont pu connaître des expériences particulières, comme le soulignent les études que Rosalind Evans (2010a et 2010b) a réalisées auprès de certains d'entre eux, sur place. En effet, de nombreux jeunes s'impliquent

⁵⁹ “The overall refugee pass rates for the official Grade 5, Grade 8 and Grade 10 examinations were 94.7 per cent, 96.6 per cent and 91.5 per cent respectively” (Brown, 2001, p. 136)

dans des comités: leur condition a donc été différente de celle de leurs parents. Ainsi, selon Evans (2010b),

“In contrast to the childhood experiences of their parents in Bhutan – who often married at a comparatively young age, performed many domestic and income-generating tasks, and participated in the political struggle that precipitated the refugee exodus – children growing up in the camps are taught by the international agencies to adhere to a different conception of what it means to be a child. In line with the UNCRC⁶⁰, they have learned to prioritise study over work, and to reject proposals of early marriage” (Ibid., p. 309).

La compréhension occidentale de ce que doit vivre un enfant (pas de travail, pas de mariage précoce) a donc essaimé dans les esprits, d’après cette chercheuse. De plus, au sein des comités, les jeunes impliqués ont pu mener des actions de type social, par exemple en jouant du théâtre social, pour aviser leurs pairs des dangers des drogues ou de l’alcool. De nos répondantes cependant, seule la plus âgée a vécu quelques activités de ce type, donc cela ne ressortira pas comme élément marquant du récit de leur vie scolaire et extrascolaire là-bas. Il me reste à expliquer, pour conclure avec ce portrait de la vie dans les camps de réfugiés du Népal, les raisons qui ont motivé la réinstallation des familles sur des terres occidentales, dont le Canada.

Une voie sans issue locale - Les réfugiés bhoutanais ont avant tout privilégié la solution du rapatriement vers la terre natale de la majorité: le Bhoutan. Ainsi, dès 1993, des négociations ont été entamées entre le Népal et le Bhoutan. Une démarche de classification des réfugiés a été proposée en 2001 par des représentants bhoutanais, similaire à celle que les autorités bhoutanaises avaient instituée lors de la politique "One nation, one people". Elle a été testée dans le camp de Kudunabari, à une vitesse de décision très lente car, en 18 mois, seuls 12 500 réfugiés avaient été « reclassés ».

⁶⁰ UNCRC: UN Convention on the Rights of the Child.

Toujours est-il que les proportions fixées suite à cette analyse furent les suivantes:

- Catégorie I (citoyens bhoutanais à part entière): 2,5 % des réfugiés évalués;
- Catégorie II (réfugiés ayant «volontairement émigré» du Bhoutan): 70 %;
- Catégorie III (ressortissants étrangers): 24 %;
- Catégorie IV (réfugiés ayant commis des « actes criminels», dont ceux qui ont pris part à des activités « antinationales » en faveur de la démocratie au Bhoutan): 3 %.

De plus, les modalités de cette "vérification" ont causé des points de dissension (effectuée auprès des chefs de famille seulement ? de toute personne de plus de 18 ans ?) et les deux pays ne se sont jamais entendus sur le sort qui attendrait ces différents "types" de citoyens. De toute façon, sitôt annoncé, le très faible pourcentage de réfugiés considérés comme "vrais" citoyens a causé une échauffourée dans les camps, et le Bhoutan a alors définitivement refermé la porte des négociations.

En fait, aucune solution acceptable n'est sortie de quinze rencontres successives: le petit royaume himalayen se refuse toujours à rouvrir les portes à cette population. Même l'ethnologue d'origine française, Françoise Pommaret, présente depuis vingt ans dans la capitale du Bhoutan, s'en fait le porte-voix. Ainsi, à la question d'un journaliste⁶¹ « Existe-t-il une opposition politique comme au Népal voisin ? », elle répond: « Pas d'opposition au sein de la population. Les voix de discorde ont émané au début des années 1990 de certains Népalais qui vivaient dans le sud du pays. Ils refusaient le *dzongkha* comme langue nationale et le bouddhisme comme religion d'état. » Une analyse plutôt partielle et limitée que les faits présentés ici démentent.

⁶¹ <http://www.eurasie.net/webzine/spip.php?article675>, consulté le 20 aout 2011.

Deux incidents⁶² se rapportant aux revendications de réfugiés ont été rapportés, durant ces années, à la frontière indo-népalaise: en août 2005, un mouvement de 41 familles de réfugiés (326 personnes), piloté par le Bhutan Gorkha National Liberation Front et par l'Association Human Rights Organisation of Bhutan, a tenté de forcer la frontière pour se diriger vers le Bhoutan. Cela a conduit à des arrestations. En décembre 2006, la célébration du Bhutane National Day (le 15 décembre) s'est conclue par une manifestation de centaines de réfugiés à la même frontière, qui a là aussi été stoppée avant que les participants aient pu mettre un pied en Inde.

Finalement, par la diplomatie ou par la force, le fait d'envisager un retour de cette population vers le Bhoutan où elle s'était enracinée depuis deux, trois voire quatre générations, semblait très compromis. L'attente interminable et sans issue, dans des camps de réfugiés supposés être temporaires, s'est donc prolongée pendant au minimum dix-sept ans et a été qualifiée de "temps mort", par Annicka Gustafson dans son documentaire de 2008: ne se dessinait aucun avenir, ni en termes d'insertion à la citoyenneté népalaise, ni du côté du rapatriement tant espéré dans le pays de départ, le Bhoutan. En fait, leur séjour dans les camps ne commença à trouver une issue appelée « solution durable » (Human Rights Watch, 2007, p. 1) qu'à la fin de 2006, date à laquelle les États-Unis a annoncé l'accueil de 60 000 réfugiés issus de ces camps⁶³. Enfin, en mai 2007, un groupe-cadre composé de l'Australie, du Canada, du Danemark, des États-Unis, de la Norvège, de la Nouvelle-Zélande et des Pays-Bas a annoncé vouloir ouvrir ses portes à ces apatrides⁶⁴, chaque pays s'engageant pour un nombre maximal d'entrées sur son territoire. Les premières réinstallations ont ainsi eu lieu en décembre 2007 (et les premières arrivées au Québec, en décembre 2008).

⁶² Rapportés sur le site du Jesuit Refugee Service (JRS), site www.en.jrs.net, consulté le 24 janvier 2015.

⁶³ Ce nombre sera ensuite augmenté, sans limite définie.

⁶⁴ Le Royaume-Uni s'est joint plus tard à ces pays d'accueil, pour quelques centaines d'exilés.

Cependant, au moment de cette annonce, « seulement la moitié des réfugiés ont manifesté un intérêt pour une expatriation vers un de ces pays étrangers; certains ayant à cœur de rejoindre leur patrie, d'autres souhaitant rester au Népal. »⁶⁵ Le souhait de rapatriement dans la patrie d'origine, le Bhoutan, était effectivement très fort et marquait encore jusque les programmes scolaires, comme je l'ai mentionné plus haut. Des incidents en protestation contre la réinstallation ont même entraîné la mort d'un réfugié sous les balles de la police népalaise (Human Rights Watch, 2008). Evans (2008) soutient que:

“Inspired by the political achievements of the Maoist movement in Nepal, a Bhutanese communist movement has been established by camp-based refugees and also operates in Bhutan (Adhikari, 2007). This movement aims to enable return to Bhutan by force, and to achieve radical political change there. Due to the contrasting perspectives among refugees as to their future, the current situation in the refugee camps is tense.” (Ibid., p. 54)

Des violences physiques et des attaques contre les huttes des personnes promptes à déclarer leur volonté de postuler à la réinstallation sont également rapportées en mai et en août 2007 (Evans, 2008). En fait, ce fut une situation inhabituelle pour l'UNHCR: jamais les réfugiés de camps n'avaient refusé un rétablissement. L'organisme a donc créé des "Mobile Teams" chargées de renseigner les personnes qui étaient absentes aux réunions d'information traitant de la réinstallation (Banki et Phillips, 2014). Cette approche de communication intensive a été jugée agressive et partielle par certains réfugiés (Banki et Phillips, 2014). Cependant, grâce à ces efforts de sensibilisation de l'UNHCR et, surtout, grâce aux témoignages de réfugiés réinstallés, les mentalités s'ouvrirent aux avantages de cette voie: selon le Human Rights Organization of Bhutan⁶⁶ (HUROB), en 2009, “most of the refugees have

⁶⁵ Site de la Commission européenne, Aide humanitaire et protection civile: http://ec.europa.eu/echo/aid/stories/asia27_fr.htm, consulté le 7 juillet 2012.

⁶⁶ Publication HUROB et Refugee Watch on line du 20 août 2009 : <http://refugeewatchonline.blogspot.com/2009/08/update-from-human-rights-organization.html>.

considered the resettlement a windfall boon whereas few still remaining skeptical and few others holding strong conviction that one must fight for right and go back to one's own land". Selon un responsable de l'UNHCR rencontré en juin 2011, à Damak, 96 % des réfugiés souhaitent à ce moment-là leur réinstallation, notamment du fait des témoignages de réussite d'intégration qu'ils reçoivent de leurs compatriotes déjà réétablis. Il reste que des voix s'élèvent encore pour en dénoncer les injustices et le bafouage du droit de retrouver la mère-patrie (Dhungana, 2010).

Avant de continuer à décrire la situation des réfugiés réinstallés, je vais terminer par un rapide survol de la situation actuelle des réfugiés bhoutanais, à fin 2014. Selon les derniers chiffres connus, datant de mars 2014 (Banki et Phillips, 2014), 28 735 réfugiés restent sur place, dont 8 206 qui n'ont montré aucun signe de volonté d'envisager une réinstallation. L'UNHCR précise sur son site que d'autres "solutions durables", en négociation avec le Népal, sont en cours⁶⁷. Au 31 décembre 2014⁶⁸, 98 848 réfugiés ont été réinstallés dans huit pays. Côté acceptation, 84 008 étaient acceptés aux États-Unis, 6 350 au Canada, 5 359 en Australie, 885 au Danemark, 332 aux Pays-Bas, 983 en Nouvelle-Zélande, 568 en Norvège et 363 au Royaume-Uni⁶⁹. Ce portrait n'est que succinct, mais permet de considérer les réfugiés bhoutanais comme une diaspora, avec la nuance qu'y apporte Hutt (1997):

“a dispersion or spreading, as of people originally belonging to one nation or having a common culture” (Collins, 1979, p. 409) although in this diaspora, as in many others, much of the “common culture” was constructed after the migrations, not prior to them” (Ibid., p. 103).

⁶⁷ www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/page?page=49e487646&submit=GO et www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home/opensslPDFViewer.html?docid=50001f3c9&query=nepal%202014, consultés le 25 janvier 2015.

⁶⁸ Chiffres diffusés par l'UNHCR Népal le 30 janvier 2015. Je remercie très sincèrement Vidhyapati Mishra, journaliste à Bhutan News Service, d'avoir joué l'intermédiaire auprès de cette institution.

⁶⁹ www.bhutannewsservice.com/index.php?s=85%2C000+resettled, consulté le 26 janvier 2015. Des démarches sont en cours auprès de l'UNHCR Nepal pour avoir des données plus récentes.

Cette diaspora a donc une culture d'origine difficile à définir, une culture construite entre le Népal de leurs ancêtres, le Bhoutan de leurs parents et les camps au Népal des enfants. Cette complexité est un facteur à prendre en compte.

Au sein de cette diaspora, 6 500 ont été ou seront sélectionnés par le Canada. En effet, le gouvernement fédéral a annoncé en mai 2007 vouloir en accueillir 5 000, puis en juin 2012, 500 de plus dans la mesure où ces personnes avaient de la parenté dans le pays et, enfin, en mars 2013, mille de plus, ce qui donne un total de 6 500. Au 31 décembre 2014, 6 350 sont acceptés, selon le décompte de l'ONU, et, au 31 mars 2014, 5 760 étaient arrivés sur le sol canadien⁷⁰. Comment s'y passe leur réinstallation, particulièrement au Québec ? C'est ce que je vais présenter maintenant.

1.3.3 La réinstallation des réfugiés bhoutanais au Québec

D'ores et déjà, je peux souligner que les réfugiés bhoutanais au Québec ont des particularités qui vont avoir un impact sur leur réinstallation: leur faible nombre total, le parcours migratoire différent pour les parents et pour les enfants, mais également, le fait qu'ils ne savent pas parler français à l'arrivée (contrairement à 60 % d'immigrants au Québec, toutes catégories confondues), et qu'ils sont majoritairement anglophiles (comme seulement 20 % des immigrants accueillis dans la province), avec les enfants qui ont appris l'anglais durant leur scolarisation dans les camps.

Dans la province québécoise - Dès décembre 2008, des réfugiés bhoutanais ont commencé à affluer au Canada. Au Québec, ils ont été dirigés vers des villes autres que Montréal, selon l'orientation politique de régionalisation, comme l'a expliqué la

⁷⁰ <http://www.cic.gc.ca/english/refugees/outside/bhutanese.asp>.

sous-section précédente 1.1.3. Ils ont ainsi été réinstallés principalement à Joliette, à Québec, à Saint-Jérôme et à Sherbrooke⁷¹. La ville de Québec a ainsi accueilli 1 081 personnes⁷² au 15 novembre 2013 et on compte 153 personnes de cette origine, en date du 31 décembre 2014, à Saint-Jérôme. Ce portrait de première réinstallation a déjà évolué, avec des familles déménagées à Montréal, à Longueuil et à Laval. D'autres ont également pris la direction des provinces anglophones, comme je le présenterai plus en détail pour la ville de Saint-Jérôme.

La situation familiale de ces réfugiés est loin d'être facile. Il faut tout de suite préciser que la famille est une notion large et capitale dans les valeurs des cultures sud-asiatiques, et qu'elle inclut les trois générations, frères et sœurs y compris. Donc, la majorité des familles, au sens où ils l'entendent, a connu l'éclatement dans les différents pays d'accueil, mais aussi avec le Népal ou encore le Bhoutan, pour certains membres. Leurs amis sont aussi dispersés, même ici au Québec.

Leurs rapports avec des groupes ethnoculturels ou religieux apparentés sont en train de se construire au Québec. Leurs liens sont quasi inexistantes avec l'« Association of Nepalese in Quebec ». Cet organisme existe depuis 2001 et affiche comme objectifs⁷³ de protéger les intérêts des citoyens népalais, d'établir de bons contacts avec les gouvernements fédéral et provincial, et d'aider ses ressortissants à s'installer. Un tournoi de soccer a ainsi eu lieu entre Népalais d'origine et Népalais réfugiés bhoutanais en 2012⁷⁴. D'autres réfugiés se sont rapprochés d'indous montréalais,

⁷¹ Seules deux familles ont été accueillies directement à Laval.

⁷² Ces chiffres sont directement issus des organismes d'accueil, Le COFFRET à St-Jérôme et le Carrefour multi-ethnique à Québec. Ces chiffres vont cependant être en hausse à décembre 2013, la seule ville de Québec attendant à elle seule entre 120 et 160 nouveaux arrivants de cette origine.

⁷³ Site : <http://www.anqc.org>, consulté le 18 juillet 2010. Site exclusivement en anglais.

⁷⁴ <http://anqc.org/index.php/2012-news-a-events/89-anq/news-a-events/2012/181-anq-dashain-cup-soccer-tournament-concluded.html>

notamment par le biais de la fréquentation de temples montréalais, car aucun lieu de culte n'existe, dans aucune des villes régionales citées.

Le vécu dans la société d'accueil québécoise est forcément différent selon le sexe, selon l'âge des personnes concernées, selon leur niveau d'éducation et selon leur situation matrimoniale. En effet, selon des recherches menées aux États-Unis auprès d'immigrants, « higher stress was found among females, the elderly, those unable to speak English, the uneducated, and the unemployed » (Portes et Rumbaut, 1990, p. 157). Examinons quelques aspects plus précis de ces situations dans la ville de Saint-Jérôme.

À Saint-Jérôme - À Saint-Jérôme, les arrivées ont commencé le 8 décembre 2008 et se poursuivent encore actuellement, avec l'arrivée de deux familles en décembre 2014. Le rythme a cependant beaucoup ralenti, les vagues les plus nombreuses ayant été reçues en 2010 et 2011. Au 31 décembre 2014, la répartition de cette population par sexe et par âge est la suivante:

Tableau 1.3: Répartition par âge et par sexe de la communauté de réfugiés bhoutanais à Saint-Jérôme (au 31/12/2014)

	< 18 ans	18-59 ans	60 ans et +	Total
Femmes	28	53		81
Hommes	22	49	1	72
Total	50	102	1	153

La communauté est donc composée donc à 53 % de femmes, ce qui révèle un déséquilibre à l'heure de penser aux mariages endogames⁷⁵. Une seule personne âgée

⁷⁵ Je définirai la particularité de cette endogamie dans le cadre conceptuel.

reste dans le groupe, ce qui est peu proportionnel avec le rôle de sagesse et de conseil que les personnes âgées ont habituellement dans les familles et même dans la communauté entière.

Le nombre de résidents réfugiés bhoutanais à Saint-Jérôme a connu de nombreuses évolutions du fait de plusieurs facteurs: tout d'abord, des déménagements. Ainsi, depuis le 25 mai 2012 (date à laquelle j'avais pu faire le recensement précis de 211 personnes, dans le cadre de ma maîtrise), douze familles ont quitté Saint-Jérôme et seulement trois ont choisi une autre ville québécoise (Longueuil ou Laval). Les neuf autres sont actuellement en Alberta (5), au Saskatchewan (1) et au Manitoba (3). Les principales raisons observées pour expliquer ces migrations interprovinciales sont des facteurs économiques et linguistiques (la croyance que l'environnement d'une province anglophone donnera un accès plus facile à l'emploi), le regroupement familial (pour rejoindre un frère ou une sœur dans une autre province) et une union matrimoniale (les jeunes femmes intégrant la famille de leur époux, selon le principe de virilocalité (Bates, 2013)). Ensuite, les arrivées ont fait évoluer le nombre de réfugiés dans la ville depuis 2012: deux familles sont arrivées en 2013 et deux autres en 2014. Enfin, les naissances ont été nombreuses, décomptées au nombre de 15 entre 2011 et 2014. Il reste que le nombre total est passé de 211 en 2012 à 153 en 2014.

La réinstallation des réfugiés est orchestrée en quasi-totalité par Le COFFRET, l'organisme régional en matière d'accueil et d'établissement des immigrants dans les Laurentides, comme je l'ai déjà mentionné plus haut. Ses intervenants -très peu nombreux, mais très dévoués- viennent toujours chercher les réfugiés à l'aéroport, les aident à effectuer les démarches auprès d'Immigration Canada, de l'assurance sociale et d'autres institutions, leur trouvent un logement et les assistent dans leur quotidien jusqu'à cinq ans après leur installation, dans le but de reconstruire leur autonomie (Guyon, 2011).

Le COFFRET s'efforce de veiller à leur intégration à la société québécoise locale avec deux moyens concrets. D'une part, les familles sont réparties dans la ville, afin de ne pas créer de "ghettoïsation". Bien que leur répartition spatiale ait également changé au cours des années, ils sont actuellement situés majoritairement à l'ouest de la ville (autour de l'école Notre-Dame) et au centre-ville (dans des immeubles à loyer modique, pour six familles). Quelques familles demeurent cependant dans l'est et dans le nord. Cette répartition a d'abord été fonction de l'ouverture des propriétaires à louer à des immigrants, ce qui renforce parfois la présence de ces types de population aux mêmes endroits et empêche la proximité avec des Québécois d'implantation ancienne.

D'autre part, comme deuxième moyen d'intégration, les familles sont parfois jumelées avec des foyers québécois, quand cela a été possible d'en trouver. Ce jumelage consiste dans la présence régulière des Québécois, pour de l'aide éventuelle et pour participer à des activités communes. En effet, selon une étude qui avait été réalisée sur le sujet, les familles jumelles

peuvent redonner à la famille immigrante une solidité et une confiance en elle qui représentent des bases importantes pour son autonomie dans le système québécois. En ce sens, plus que favoriser l'enracinement en région, les jumelages peuvent être facteurs d'une intégration sociale globale se traduisant, comme pour les Québécois accueillants, par la mobilité géographique (Charbonneau *et al.*, 1999, p. 62)

Le jumelage est encore considéré par une étude récente (Amireault, 2014), comme « une pratique gagnante pouvant favoriser le rapport réflexif entre les nouveaux arrivants issus de différentes communautés culturelles et la société d'accueil » (Ibid., p. 358). Il reste que peu nombreuses sont les familles de réfugiés bhoutanais qui bénéficient de cette opportunité, par manque de volontaires québécois.

Autre fait important: une clinique de santé aux réfugiés, intégrée au CLSC du centre-ville, a ouvert ses portes en avril 2013, après deux années de préparation entre le CSSS et Le COFFRET. Elle emploie à ce jour quatre personnes à temps partiel : une infirmière et une travailleuse sociale à deux jours par semaine, un médecin à un jour par semaine, et une secrétaire à un jour par semaine. Elle peut se référer au CSSS De La Montagne (CLSC Côte des Neiges), le centre d'expertise pour les Laurentides, mais travaille surtout de façon autonome⁷⁶. Cependant, comme l'immigration de ces réfugiés bhoutanais est très récente et restreinte (rappelons qu'environ 2 000 réfugiés de cette origine ont seulement été reçus sur sol québécois), aucun service spécifique ne leur est destiné ni a été organisé par eux à Saint-Jérôme: ni journaux, ni site web, ni boutiques, ni magasins spécifiques⁷⁷. Rappelons également que la Ville de Saint-Jérôme n'a pas mis en place une politique spécifique pour l'accueil des nouveaux arrivants, malgré l'ancienneté de la régionalisation dans ce lieu, et ce, même si ses consœurs, Sherbrooke et Québec, en ont rédigé une.

Du côté de la formation et de l'insertion à l'emploi, la plupart des adultes ont terminé leur cours de francisation: ils ont tous suivi les 40 semaines organisées par le MICC et, pour certains, les ont complétées dans des classes spécialisées à l'Édifice Marchand, Centre de formation générale aux adultes (CFGa). Certains sont en formation de niveau secondaire et d'autres ont suivi ou suivent actuellement une formation professionnelle accélérée, notamment pour être aide-cuisinier. Plusieurs ont déjà trouvé du travail à Saint-Jérôme: plusieurs hommes adultes et deux femmes sont employés en cuisine, dans des chaînes de restauration pour la majorité; un homme est employé du COFFRET pour accompagner des familles. Leur maîtrise du français est en constante progression et est compris comme un incontournable dans

⁷⁶ Je remercie le docteur Nicolas Trudeau, médecin à la clinique des réfugiés, pour ces précieuses informations.

⁷⁷ Une épicerie népalaise Deshi bazar, ouverte par des réfugiés, existe cependant à Québec, dans le quartier Saint-Roch, depuis mai 2012.

leur cursus et dans leur installation au Québec. Tous parlent le *népalais*, même si certaines familles ont leur propre dialecte, notamment les *Tamang*, dont la langue et ses dialectes appartiennent à la famille tibéto-birmane.

L'intérêt d'étudier des jeunes filles dans cette ville réside d'abord dans le fait que ma connaissance de cette communauté, construite depuis bientôt cinq ans, permet de rendre les contacts plus faciles, fondés sur la confiance mutuelle. Cela est important à l'heure d'obtenir les consentements parentaux nécessaires pour questionner des jeunes mineures. Ensuite, l'intérêt de cette recherche est de cibler l'installation dans une ville moyenne régionale qui ne s'est pas dotée de politique municipale d'accueil. Analyser leur insertion sociale dans ces conditions, propres à cette région, a donc une pertinence sociale importante, l'école étant leur milieu d'insertion principal et l'aspect religieux m'intéressant particulièrement, comme je vais le développer ci-après.

Pratiquer la religion indoue à Saint-Jérôme - Pratiquer la religion indoue dans un contexte où elle est minoritaire est chose délicate. Tout d'abord, du côté des chiffres des pratiquants, beaucoup de changements ont eu lieu en l'espace de quelques années de réinstallation. En effet, au 25 mai 2012, 25 familles étaient indoues et 16, chrétiennes. Le groupe était donc majoritairement indou, à 61 %. Ce rapport s'est modifié au 31 décembre 2014: 17 familles sont indoues et 18, chrétiennes, donc le groupe ethnoculturel des réfugiés bhoutanais est devenu équilibré entre chrétiens et indous. Les raisons de ce phénomène d'inversion, telles que j'ai pu les observer, sont, d'une part, le départ de familles indoues versus la stabilité des familles chrétiennes⁷⁸ et, d'autre part, des conversions supplémentaires au christianisme, à Saint-Jérôme⁷⁹.

⁷⁸ Il est à préciser que ces familles ont pour la plupart choisi la conversion vers le christianisme dans les camps de réfugiés du Népal.

⁷⁹ Le doctorat en cours de Guillaume Boucher, de l'université de Montréal, apportera sûrement des éléments de connaissance importants en la matière.

Comme j'y ai fait référence dans la présentation du Népal, le système des castes, bien qu'officiellement aboli, reste prégnant dans les moeurs du pays et est fondé sur l'indouisme, comme ce sera expliqué dans le chapitre suivant du cadre conceptuel. Ainsi, sur le plan des classes et *jat* (castes)⁸⁰, les *brahmanes* (tels qu'ils se font appeler ici, face à un interlocuteur occidental, mais aussi nommés *bahun* dans le contexte népalais) et les *Parbatiya Dalit* sont légèrement sur-représentés: 16 pour les premiers, 14 pour les seconds, sur les 35 familles recensées au 31 décembre 2014 dans la ville. Le tableau suivant en donne le détail.

Tableau 1.4: Répartition des familles et des classes, à Saint-Jérôme, au 31/12/2014

Bahun (brahmanes)		Chhetri (kshatriya)		Vaishya		Shudra		Parbatiya Dalit	
Nom	Nbre	Nom	Nbre	Nom	Nbre	Nom	Nbre	Nom	Nbre
Dhakai	1	Kathed	1	Rai	2	Tamang	2	Biswa	6
Parsai	4							Darji	2
Dahal	4							Sundas	1
Kafley	1							Baraili	4
Bastola	2							Kami	1
Chamlagai	2								
Bhattarai	2								
16		1		2		2		14	

Il est à rappeler qu'à Saint-Jérôme, les *Bahun* (brahmanes) et *Chhetri* (*kshatriya*) sont indous tandis que les *Vaishya*, les *Shudra* et les *Parbatiya Dalit* sont chrétiens. Il s'agit donc d'un groupe ethnoculturel à deux religions distinctes et donc, selon

⁸⁰ Nous avons remarqué que la catégorisation des familles en classes pouvait se révéler différente selon les personnes interrogées. Ici, le contexte d'énonciation fut fondé sur celui de ma maîtrise (où je transposais les *varna* pourtant davantage utilisées dans le contexte indien qu'au Népal). L'énonciateur principal est M. Nanda Lal Bastola (un brahmane leader charismatique de la communauté, à St-Jérôme) que je remercie sincèrement pour sa très précieuse collaboration dans ce décompte et dans cette catégorisation. La professeure Chiara Letizia, de l'UQAM, spécialiste du Népal, a également contribué à certains ajustements, notamment pour les familles Bhattarai qui sont brahmanes selon elles (et *chhetri* selon mon informateur).

l'appellation pointue et éclairante de Castel (2010), de deux groupes ethnoconfessionnels⁸¹.

Or, à Saint-Jérôme, les réfugiés bhoutanais indous n'ont pas accès direct à un temple, du fait qu'il n'en existe pas dans la ville (ni dans aucune des quatre principales villes régionales où ils sont réinstallés actuellement, d'ailleurs). Leur accès à un temple indou montréalais a été collectivement possible en 2011/2012: grâce à l'initiative de type mésosocial (Barth, 2000) d'un jeune adulte du groupe, un autobus a été affrété une fois tous les quinze jours vers un temple de la banlieue montréalaise, le Hindu Mandir, à Dollard-des-Ormeaux. Cependant, cette initiative n'a pas été reconduite depuis, du fait du retrait du Conseil d'administration du temple dans le financement de ces transports. D'autre part, un projet de construction d'un temple avait été envisagé à moyen ou à long terme (Halsouet, 2012), mais n'a pas connu d'avancée réelle à ce jour, début 2015. La transmission des rituels auprès des jeunes filles indoues répondantes se fait donc principalement dans le cadre familial. Or, transmettre un rituel est une part importante de la transmission identitaire, comme le soutient McClymond (2008): "Ritual is increasingly being recognized as an important window onto diasporic community life as a means for that community to transmit religiocultural identity to subsequent generations" (Ibid., p. 325). Donc, l'observation de rituels choisis me permettra une meilleure compréhension de la façon dont ces jeunes personnes vivent leur religion en contexte de migration et d'insertion en région.

Par ailleurs, Halsouet (2012) a conclu que la pratique de la religion variait non seulement en fonction du contexte, mais également en fonction de l'âge: plus les personnes avancent en âge, plus elles lui consacrent du temps, avec notamment des

⁸¹ Il est à noter que la proportion entre ces deux groupes ethnoconfessionnels a encore changé en 2015, avec de nombreux déménagements. Seules quatre familles de brahmanes (et aucune famille Chhetri) resteront à Saint-Jérôme au 31 décembre 2015, sur les 22 familles résidentes dans ce lieu.

puja quotidiennes pour les plus anciens. Cependant, être marqué et ancré dans la religion indoue se concrétise également, dès le plus jeune âge, par des prescriptions moins régulières, mais tout aussi importantes. Ainsi, les femmes interrogées dans mes entretiens de maîtrise (Halsouet, 2012) ont toutes décrit le *vivaha*, le mariage, et le *vrata* régulier, le jeûne votif, comme des prescriptions incontournables pour toute indoue. J'ai découvert plus tard les pratiques que les femmes indoues suivent autour de leurs menstruations. Je vais me permettre de raconter les circonstances de cette découverte, intégrée dans l'observation en situation réalisée depuis près de cinq ans. En effet, à l'automne 2012, j'ai accompagné une jeune "népalaise" dans sa lecture du roman de Patricia McCormick, *13 ans, 10 000 roupies*. La jeune héroïne népalaise y raconte ses premiers saignements (Ibid., p. 23-25) et l'élève réfugiée que j'aidais a soutenu, dans son appréciation du livre, que « toutes les jeunes népalaises de Saint-Jérôme » faisaient la même chose que l'héroïne pendant ses menstruations, c'est-à-dire s'isoler et ne pas préparer la nourriture pendant plusieurs jours. Je décrirai, dans le cadre conceptuel, ce que la littérature en sait et ce que les écrits indous en disent, mais confronter ces données à leur mise en pratique en contexte post-migratoire est très intéressant du côté de la pertinence scientifique.

Même si je reviendrai, dans le deuxième chapitre, sur les notions d'adaptations et de tradition, il semble donc que les jeunes réfugiées indoues, sur lesquelles j'ai choisi de concentrer cette étude, connaissent des adaptations à leur nouvelle situation de vie qui sont riches à analyser notamment au niveau de leur pratique religieuse indoue, sans la proximité d'un temple et par le biais des prescriptions indoues féminines déjà prégnantes dans leur vie. Il s'agit donc ici de mieux connaître leur socialisation au sein de la famille et de la communauté, en contexte post-migratoire, et dans le contexte spécifique d'une ville moyenne régionale au Québec, à Saint-Jérôme. Cette socialisation est, comme je viens de le présenter sommairement, marquée par des éléments culturels et religieux particuliers. Il est à préciser que ces jeunes filles

restent de première génération, contrairement à leurs sœurs et frères arrivés en bas âge, qui sont considérés comme la génération 1,5, et certains de leurs neveux ou nièces qui, nés au Québec, sont de deuxième génération. D'autres facteurs sont à prendre en compte pour bien cerner les adolescentes visées par cette recherche: leur période de vie, l'adolescence, et leur genre, puisque seules les jeunes filles seront répondantes.

1.4 D'autres facteurs importants pour l'insertion sociale en milieu scolaire

1.4.1 L'adolescence

L'analyse de l'intégration sociale et scolaire de ces jeunes réfugiées qui se disent des "Népalaises" doit prendre en compte le fait qu'un facteur important est leur âge au moment des entrevues. En effet, ces jeunes filles ont été choisies entre 15 et 22 ans surtout du fait de leur lieu de naissance, le Népal, et donc, elles traversent alors une période particulière: l'adolescence. Ceci mérite d'être pris en considération et doit conduire à certaines nuances. Pour cela, je m'appuie sur les travaux de Malewska-Peyre (1990, 1991) qui décrivent l'adolescence comme un contexte de crise identitaire et de remise en cause des repères apportés par la famille. L'adolescence est également caractérisée par une quête de la normalité. Les jeunes souhaitent à la fois être acceptés par leurs pairs et ont peur d'être différents (Gonzales *et al.*, 2005; TCRI, 2011).

Les difficultés de ce phénomène, de ce passage obligé, peuvent être en quelque sorte amplifiées pour les jeunes immigrants, selon plusieurs auteurs (Gonzales *et al.*, 2005; Kanouté *et al.*, 2008; CSE, 2009; Bouchamma, 2009b). Cette situation, d'être immigrant et jeune à la fois, peut donc créer un double stress (CCDS, 2000; Gonzales

et al., 2005). Les obstacles supplémentaires vécus par ces jeunes immigrants sont également liés aux différences culturelles et à la discrimination qu'ils perçoivent (Kia-Keating et Ellis, 2007). En effet, le jeune immigrant se sent souvent différent des élèves "québécois", notamment sur le plan culturel (CCDS, 2000; Bouchamma, 2009b). Ce sentiment peut être renforcé par le fait qu'en immigrant, l'adolescent a laissé derrière lui un réseau social auquel il s'identifiait (TCRI, 2011), un environnement dans lequel il était largement socialisé.

Comme conséquence observée par plusieurs auteurs, les adolescents immigrants ont tendance à se regrouper avec des jeunes issus de la même communauté d'origine et ont plus de difficultés à établir des liens avec les élèves natifs du pays d'accueil qu'avec d'autres nouveaux arrivants, avec qui ils partagent des expériences similaires et se sentent plus en confiance (CCDS, 2000; Van Ngo et Schleifer, 2005; Steinbach, 2009; Bouchamma, 2009b; Lusignan, 2009). Ainsi, les difficultés relationnelles liées à l'immigration toucheraient davantage les adolescents que les enfants en âge d'être au primaire (Bouchamma, 2009a, 2009b). Ces embûches s'accroissent si le jeune arrive en cours d'année ou en milieu de cheminement scolaire, car les groupes d'amis peuvent alors être déjà formés, ce qui rend plus ardu la création de nouvelles amitiés (TCRI, 2011). Cette situation est particulièrement préoccupante à un âge où les amis occupent une place spécialement importante, et une vie sociale insatisfaisante peut être la source d'une souffrance importante (Rajiva, 2005). Ainsi, Kanouté et Duong (2007) soutiennent que les « interactions sociales négatives ou le manque d'interactions positives subis par un élève constituent un risque pour le développement psychosocial » (Ibid., p.73). Cela peut avoir des conséquences sur des comportements scolaires en termes d'absentéisme, voire de décrochage scolaire. L'appartenance au groupe de pairs est donc capitale, particulièrement pour les adolescents, comme le corroborent plusieurs études.

Parallèlement, les conflits intergénérationnels peuvent être plus aigus pour des jeunes immigrants de cet âge:

L'écart entre la génération des parents et celle des jeunes est perçu comme bien plus considérable dans les familles des immigrants. De plus, les jeunes de l'immigration perçoivent les différences entre eux-mêmes et leurs parents comme plus importantes qu'entre eux-mêmes et les jeunes Français, surtout s'il s'agit des pratiques religieuses, des valeurs familiales concernant l'autorité parentale et l'indépendance des jeunes, la position de la femme et de la jeune fille par rapport à l'homme. (Malewska-Peyre, 1991, p. 201-202)

Steinbach et Lussier (2013) insistent sur ce facteur très important pour comprendre les jeunes:

Pour un adolescent issu de l'immigration, une confrontation de valeurs vient s'ajouter à son processus d'identité. Il ou elle doit apprendre à vivre en essayant de fusionner les valeurs familiales et les nouvelles valeurs de la société d'accueil. Tout individu placé en situation d'acculturation se voit confronté à un double défi : préserver les éléments identitaires empruntés à sa culture d'origine qui, jusqu'ici, lui conféraient un sentiment d'unité de sens, tout en s'adaptant à un nouvel environnement social et culturel (Steinbach et Lussier, 2013, p. 35)

C'est justement cette zone de tensions, de tiraillements et de négociations que ma recherche cherchera à éclaircir, en tenant compte de sa fécondité, mais aussi de sa complexité. De plus, je m'intéresse uniquement aux jeunes filles, ce qui a également un impact.

1.4.2 Le genre

Pour cadrer les limites de ma recherche et pour y faire correspondre des rites indous identifiables, je fais également le choix de me centrer sur les jeunes filles. La question du genre est donc importante à relever ici. En effet, plusieurs études sur la migration relèvent l'impact de ce facteur. Clifford (1994) affirme ainsi: "diasporic experiences are always gendered" (Ibid., p. 311). Tyyskä (2008) renchérit en soutenant que: "The lives of immigrant youth need to be contextualized through an examination of culturally based gender scripts of behaviour" (Ibid., p. 82). Ce positionnement est notamment avéré vis-à-vis de la population sud-asiatique, comme cela été démontré par Samuel (2010), dans sa recherche sur des femmes de première et de deuxième génération provenant du Kerala, état du sud de l'Inde, dans leur contexte post-migratoire à Toronto: "First-generation women feel pressure not only to preserve their culture, but to instil these values and beliefs in their children. Gender norms, as we see in this study, are enforced through practices around marriage." (Ibid., p. 107). La socialisation dans la sphère familiale aura donc intérêt à retenir cette étape de vie.

Selon une étude récente des élèves d'origine sud-asiatique établis à Montréal, les contraintes imposées familialement sont plus fortes que vis-à-vis des garçons (Bakhshaei, Mc Andrew *et al.*, 2012) et le poids qui pèse sur la jeune fille, plus important: « Selon cette intervenante, dans la culture sud-asiatique, la fille est l'honneur de la famille et alors, ses parents ont de grandes attentes quant à l'ensemble de ses actes, y compris sa réussite à l'école. » (Ibid., 2012, p. 41). Catherine St-Germain Lefebvre (2008) l'a elle aussi noté dans son étude de jeunes filles tamoules en contexte montréalais où elles sont considérées, selon les mots d'un adulte répondant, comme « plus précieuses que les garçons » (Ibid., p. 81). Ratna Ghosh (2000), dont la recherche a interrogé 200 filles sud-asiatiques de deuxième génération dans quatre villes canadiennes (Montréal, Calgary, Toronto et Ottawa), avait elle

aussi mentionné l'impact que ces différences pouvaient avoir selon ce qu'elle a analysé: "Girls, more than boys, usually face conflicts between the culture and values of home and those of their peers and the wider Canadian society" (Ibid., p. 283). La double socialisation, entre école et sphère familiale, des jeunes filles d'origine sud-asiatiques peut donc s'avérer problématique.

De plus, même si c'est en forte évolution, il semble que les jeunes femmes sud-asiatiques n'ont pas coutume de fréquenter des personnes de l'autre sexe avant d'avoir choisi leur compagnon ou leur compagne de vie. En effet, Tison (2005) mentionne que « le **principe de séparation**⁸² [des sexes] existe partout et est constructif de l'identité dès le plus jeune âge » (Ibid., p. 80), pour les jeunes indous qu'elle a observés. De même, les répondants de ma maîtrise (Halsouet, 2012) m'ont souvent répété cet état de fait, que ce soit du côté des adultes interrogés qui étaient parents, que du côté de la génération la plus jeune, donc les adolescent.e.s. Le contexte québécois peut donc apporter des éléments de questionnement au niveau d'une conception assez cloisonnée des rôles genrés, avec une pression particulièrement forte sur les jeunes filles. Samuel (2010) en a fait mention, dans le contexte de Toronto: "There are greater restrictions placed on daughters as the reputation of the entire family is linked to their behaviour." (Ibid., p. 104). Donc, l'impact du genre va donc être intéressant à observer et à analyser.

En bref, ces facteurs, à savoir l'adolescence et le genre, sont des données à prendre en compte pour analyser l'insertion sociale de nos répondantes jeunes réfugiées "népalaises", aussi bien au sein de l'école que dans leur milieu familial et communautaire. Après avoir démontré les différents éléments qui contextualisent la double socialisation des jeunes filles en région, entre famille et école, je vais à présent

⁸² Ce terme est inscrit en gras dans les propos de l'auteur.

examiner ce qu'apportent des recherches recensées sur la même thématique ou sur un de ces volets, puis je vais préciser les objectifs de ma recherche.

1.5 L'état des lieux, les objectifs et la pertinence de cette recherche

Afin de situer l'intérêt de cette recherche sur la double socialisation des jeunes réfugiées "népalaises" entre école et famille, je vais tout d'abord recenser des études qui ont abordé des objectifs similaires, du moins partiellement, avant de défendre la pertinence scientifique et sociale de cette recherche.

1.5.1 L'état des lieux de la recherche nationale et internationale

Plusieurs études se sont préoccupées d'un ou plusieurs des aspects que cette problématique met en lumière, conjointement à d'autres préoccupations, et c'est ce qu'il m'intéresse de mettre en valeur ici, pour faire l'état de la question à ce jour et pour cerner les objectifs de ma recherche.

De façon générale, aucune étude n'existe jusqu'à aujourd'hui pour comprendre le mode d'insertion sociale des jeunes femmes réfugiées bhoutanaises réinstallées récemment dans la société d'accueil canadienne. Les réfugiés bhoutanais sont cependant le cœur de quelques études en cours à Québec (Prévost, à paraître; Dubé, à paraître). Ailleurs dans le monde, leur réinstallation est discutée par Shrestha (2011), dans le contexte de la société américaine, et par Gharti (2011), dans le contexte norvégien. La santé mentale est également un sujet qu'ont abordé aux États-Unis Liana Chase (2011), dans une perspective ethnopsychiatrique dans le Vermont, et Nelson (2012) en Caroline du Nord. L'activisme politique des réfugiés bhoutanais

réinstallés en Australie intéresse Susan Banki et un projet de recherche sur cinq ans est en cours sur cette thématique. Les recherches en cours ou réalisées sur les réfugiés bhoutanais sont donc dans des domaines qui ne touchent ni à leur pratique de l'hindouisme ni à l'insertion de la jeune génération à l'école. Tournons-nous donc vers des recherches qui ont étudié des adolescents sud-asiatiques, appellation certes générique et contestable, mais qui peut recouper des préoccupations et des pratiques culturelles ayant des similarités avec les jeunes "Népalaises".

D'une part, du côté de l'école, les premières études sur les élèves sud-asiatiques sont très récentes et situées en milieu montréalais. Elles se sont centrées sur leur réussite scolaire (Mc Andrew *et al.*, 2011a; Bakhshaei et Mc Andrew, 2011). Bakhshaei, Mc Andrew et Giorgiou (2012) ont élargi ce concept à celui de réussite éducative, incluant l'insertion sociale, et ont réalisé le portrait systémique de deux écoles montréalaises en interrogeant des élèves (au nombre de neuf), des intervenants scolaires (trois directions et dix intervenants scolaires), des parents (quatre) et des organismes communautaires (quatre, dont un d'origine ethnoculturelle). Les buts de cette recherche étaient d'identifier les dynamiques sociales, familiales et scolaires qui influencent la réussite scolaire et éducative d'élèves sud-asiatiques (d'origine indienne, pakistanaise, sri-lankaise et bengalie) et de proposer des interventions pour la favoriser. L'étude dégage de nombreux facteurs d'influence de leur réussite éducative. D'une part, « le sentiment général des intervenants est que ces élèves préfèrent garder leurs deux "mondes" séparés, une pratique qu'ils ont possiblement apprise à la maison. » (Bakhshaei *et al.*, 2012, p. 40). La négociation entre les deux sphères de socialisation semble donc parfois difficile à harmoniser. D'autre part, concernant les filles (six répondantes parmi les neuf adolescents interrogés), il ressort que:

Le niveau de liberté des garçons et des filles dépend de la culture de chaque famille. Cependant, les filles sont plus contrôlées et ont moins de liberté dans leur quotidien que les garçons. Ceci est attribuable au fait qu'elles portent l'honneur et la réputation de leur famille. (Ibid., 2012, p. 19):

Le genre est donc bien une dimension influente. Enfin, la synthèse finale de la recherche en termes d'intégration sociale affirme que les répondants communautaires « pensent également que les élèves scolarisés au Québec dès le primaire s'intègrent socialement mieux que ceux qui sont arrivés au secondaire » (Bakhshaei *et al.*, 2012, p. 55). Dans le cadre de sa thèse, Bakhshaei (2013a) insiste de nouveau sur la différence genrée qui apparaît dans l'intégration socioscolaire des élèves sud-asiatiques qu'elle a interrogés cette fois-ci par le biais de quinze entrevues et de 22 répondants (personnel enseignant, élèves, professionnel non enseignant). Autant les filles réussissent mieux que les garçons en termes académiques, autant leur insertion socioscolaire semble moins évidente que celle de leurs pairs masculins:

“All the school respondents insisted that there is a difference between the social integration of girls and boys of South Asian origin. The male students were viewed as being culturally freer than their female peers, and as such were perceived to have a greater chance of integration into Quebec society.” (Ibid., p. 82)

Cependant, même si les répondants étaient sud-asiatiques (de confession indoue ou musulmane), l'insertion sociale n'était pas l'objectif principal de cette étude et ne conduit donc pas à de longues conclusions sur ce point. Il reste que la perspective systémique adoptée est très pertinente pour dégager un portrait complet de ces jeunes et de leur vécu socioscolaire.

Sans cibler les élèves sud-asiatiques en particulier, Potvin, Audet et Bilodeau (2013) ont, elles, adopté une méthodologie inspirée de la sociologie de l'expérience (Dubet,

1994). Elles ont recueilli des données auprès de trois groupes de réflexion de jeunes dans trois établissements (un au primaire, deux au secondaire) de Montréal. L'école est avant tout considérée comme un « levier de réussite » (Ibid., p. 531), avec une pression parentale forte dans ce sens, et le rôle de l'enseignant y est considéré comme un facteur primordial dans la motivation à l'école. Cet acteur semble donc de premier plan dans le vécu de la scolarisation. Ce rôle capital a aussi été mis en valeur par Duong et Kanouté (2007), dans leurs observations des interactions sociales d'élèves immigrants dans des écoles montréalaises grâce aux statuts sociométriques, ont également mis en valeur. Les deux auteures ont recommandé « une meilleure connaissance de la situation globale des élèves immigrants par l'enseignant [ce qui] permet d'améliorer la gestion de classe et surtout de minimiser le stress scolaire chez les élèves.» (Ibid., p. 101). Leur vision, également systémique, les a conduites à la conclusion suivante:

Chaque acteur (enseignant, élève, parent) capte, selon sa posture, un fragment de ce vécu, dont la qualité joue sur l'aspect académique et sur l'équilibre global de l'enfant. Dans le cas des élèves immigrants nouvellement arrivés, cette présentation montre que la (re)construction du réseau de l'élève est intensive et qu'il faut la soutenir à l'école, dans la famille et dans la communauté. Les bénéfices d'une telle synergie vont au-delà du fait de se trouver des amis; ils touchent à la dynamique générale de socialisation de l'enfant aux différentes facettes de la culture de la société d'accueil. (Ibid., p. 101)

Les études précédemment citées et s'intéressant aux élèves immigrants, sud-asiatiques et autres, sont cependant toutes situées en milieu montréalais, et j'ai souligné précédemment que l'école en région québécoise a des caractéristiques bien différentes. En revanche, les études sur l'école en région n'ont pas ciblé une origine d'immigrants en particulier. Steinbach et Lussier (2013), grâce à une étude longitudinale sur deux ans, à Sherbrooke, relèvent le climat peu ouvert de la part des élèves du secondaire pour créer des échanges entre eux, que ce soit dans le sens des Québécois vers les nouveaux arrivants ou dans le sens inverse des relations. Fiset

(2009) a interrogé à Québec douze enfants de 10 à 12 ans du primaire, de première et de deuxième génération, issus d'Europe, d'Asie, d'Afrique, d'Amérique du sud et des Antilles et conclut que

Du côté identitaire, l'identité culturelle des enfants varie à l'école, en faveur de leurs cultures d'origine ou de la culture québécoise, selon que les enfants se sentent différents ou non des pairs. Ce va-et-vient identitaire n'est toutefois pas vécu comme une difficulté par les jeunes. (Ibid., p. 65)

L'auteure ajoute cependant un bémol concernant les élèves de première génération qui vivent « certaines réalités que ne rencontrent pas leurs pairs de la 2e génération: solitude et peur ressentie à l'arrivée à l'école, difficulté de se faire des amis en raison de la non maîtrise du français et de la méconnaissance des pratiques en amitié » (Ibid., p. 66). Cependant, le contexte du primaire⁸³ (de cette recherche) et celui du secondaire (choisi pour la présente étude) peuvent différer.

Pour élargir le débat et pour pallier la rareté d'études au Québec sur cette thématique, que disent les études dans d'autres contextes géographiques et nationaux sur l'insertion sociale des élèves adolescents issus de l'immigration, et particulièrement sur celle des élèves sud-asiatiques ? L'insertion sociale des élèves issus de l'immigration en milieu scolaire est très peu étudiée alors que leur réussite scolaire, et même celle des élèves sud-asiatiques spécifiquement, est beaucoup plus documentée : au Canada, on peut citer Anisef *et al.* (2008), Frost (2010), Sayani (2010) pour les garçons sud-asiatiques et Mc Andrew *et al.* (2008) de façon pancanadienne; aux États-Unis, Gibson (1988) et Pfeifer et Lee (2004); en Angleterre, Taylor et Hegarty (1985), puis celles de Drew et Gray (1990) et de Ghuman (2002). Cependant, concernant l'insertion sociale à l'école en tant que telle, les études recensées sont très

⁸³ Maraillet et Armand (2006) ont elles aussi noté l'ouverture à la pluralité linguistique et une grande maturité dans la perception de la richesse des relations interlinguistiques, de la part d'élèves interrogés d'une classe de 5e-6e année du primaire de Montréal (même si le nombre interrogé, neuf, est limité).

peu nombreuses ou abordent cet aspect partiellement, aux côtés d'autres enjeux. Dans la métropole torontoise, Desai et Subramanian (2003) ont mené des focus groupes auprès de 63 jeunes sud-asiatiques de 16 à 24 ans⁸⁴ afin de dégager plusieurs traits caractéristiques de la négociation de leur identité. Les chercheuses ont insisté sur le contexte de racisme prévalant dans le milieu scolaire: "The educational institution is often the first place where youth encounter skin-colour racism" (Ibid., p. 138), personnes enseignantes et direction faisant l'autruche et ne jouant aucun rôle dans la résolution de ces problèmes. Les pairs sont alors les seuls soutiens dans ces situations. Plus généralement, leur appui est requis par certaines écoles:

"Some schools seem to have recognized the very important role that peers from similar backgrounds and cultures can play. Pairing a new student with another student who acts as a cultural broker, a "buddy", makes the process of settling in and making sense of the new environment much easier" (Ibid., p. 141)

Abbas (2002) a interrogé à Birmingham (Royaume-Uni) 23 enseignants, de 11 établissements scolaires différents, au sujet de la socialisation de leurs élèves sud-asiatiques. Selon ces professeurs, ce sont la religion et la culture qui différencient la socialisation de leurs élèves : les indous et les sikhs socialisent bien mieux que les musulmans bangladais et pakistanais. En parallèle, cette conclusion appelle à la prudence quant à l'appellation générique de sud-asiatique. Beloo (2003) s'intéresse à la place accordée à la culture sud-asiatique en milieu scolaire, primaire et secondaire, dans le contexte américain (dans une ville universitaire du Midwest, non précisée), en interrogeant huit enfants de quatre familles indiennes hautement scolarisées, leurs parents (de première génération et de religion indoue) et des enseignants. Selon la chercheuse, les jeunes -du primaire et du secondaire- ressentent le besoin de faire partie intégrante de leur environnement scolaire et certains d'entre eux n'hésitent pas à

⁸⁴ En fait, 94 jeunes ont fait partie de cette étude, mais les 31 autres participants ont pris part à des groupes pilotes pour tester et pour valider les questions élaborées par les deux chercheuses.

adopter des comportements afin de sentir qu'ils en font partie (comme changer leur prénom pour un prénom américain). Néanmoins, les témoignages recueillis par Beloo (2003) révèlent aussi que les élèves les plus jeunes sont le plus à l'aise avec leur identité culturelle et les plus enclins à l'exprimer de manière visible à l'école.

En résumé, l'insertion sociale à l'école des élèves immigrants, incluant les élèves sud-asiatiques, a surtout été étudiée dans des milieux multiethniques urbains. Cependant, elle a besoin de connaître des balises du côté de la famille et de la communauté pour être vraiment comprise.

Ainsi, du côté de la socialisation des jeunes sud-asiatiques cette fois-ci dans leur milieu familial et communautaire, en contexte post-migratoire, Tyyskä (2008) a mené une étude sur les relations entre parents et enfants au sein de familles immigrantes issues de différents groupes ethniques à Toronto. Il révèle que les filles tamoules sont plus soumises que leurs frères aux traditions patriarcales. Anisef *et al.* (2001), dans une recherche sur les défis des parents nouvellement arrivés dans trois villes ontariennes dont Toronto, arrivent à la même conclusion à propos des familles qui ont le gujarati, le pendjabi et le tamoul comme langue maternelle. D'après leur étude dans cette même ville, Desai et Subramanian (2003), elles aussi, soutiennent que: "In the South Asian traditions, women and girls are seen as the "custodians" of family values and culture. Consequently, parents are more anxious about their daughters retaining traditional values and customs" (Ibid., p. 142).

Dans le contexte du Royaume-Uni, Henninck *et al.* (1999) ont comparé 36 jeunes femmes sud-asiatiques, Indiennes, Pakistanaïses et Bangladaïses⁸⁵ d'origine, à leurs pairs britanniques de souche, sous l'angle de leur socialisation, de leurs relations avec

⁸⁵ La répartition est de huit sikhes, 20 musulmanes et huit indoues. Cette distinction a de l'importance pour mettre en perspective certains résultats.

les garçons et de leur propension à avoir des relations sexuelles. Les jeunes sud-asiatiques se comportaient bien différemment de leurs pairs: elles disaient avoir une socialisation majoritairement avec leur famille et avec leurs pairs de même groupe ethnoculturel, et n'avoir aucune relation sexuelle avec des hommes par respect de leurs traditions, par obligations religieuses, par loyauté envers la famille et pour respecter les attentes de la communauté (les musulmanes et les sikhes plus notablement que les indoues). Cependant, leur comportement social et sexuel tendait à changer une fois le foyer familial quitté pour des raisons d'études ou d'emploi. Pour sa part, Naidoo (2003) s'est intéressée aux femmes sud-asiatiques adultes et a recensé 200 recherches entre 1972 et 2003, dans les disciplines de la sociologie, de la psychologie, de l'éducation, de la santé mentale et de la psychiatrie. Elle en conclut que ces femmes partagent une vue dualiste du monde, où la religion garde sa place:

“South Asian women consistently exhibit a "selectivity" in their acculturation attitudes. They are adamant about the values from their traditional culture that they wish to retain as part of their cultural self-identity and the values from the host culture that they wish to incorporate into their evolving identities. Essentially, they are committed to values pertaining to family and home, marriage, child rearing, religion and relationships. First generation immigrant South Asian women are most traditional on values pertaining to children.” (Ibid., p. 56)

De plus, la chercheuse constate la présence d'une forte conscience ethno-religieuse : “the trauma of the migration experience increases the saliency of religion in "sacralizing" identity for South Asian women” (Ibid., p. 58). Les conclusions de cette recension de 200 écrits montrent l'importance d'étudier “indigeneous concepts”, les concepts indigènes comme elle les nomme, pour comprendre la complexité de ces sujets en contexte post-migratoire.

Handa (2003), elle-même immigrante, de parents nés au Pendjab, a interrogé des jeunes femmes sud-asiatiques de deuxième génération, à Toronto. Ces répondantes ont fait valoir que les conflits avec les parents étaient leur plus grand problème, vu les attentes parentales, et plus spécifiquement “the expectations around being a girl” (Ibid., p. 53). Elle affirme même: “For South Asian women, negotiating their femininities doesn't just affect their sexual reputations; it also reflects their degree of allegiance to an ethnic collectivity” (Ibid., p. 53). L'auteure met cependant de l'avant que la définition de la femme indoue et de ses attitudes prescrites a évolué, car “culture is not static, but constantly being reconstructed and reimagined in relation to and in combination with other cultural sensibilities, narratives, and practices” (Ibid., p. 7). Je reviendrai sur ce principe de mobilité des concepts dans le chapitre suivant. La socialisation des femmes indoues dans leur famille et communauté a donc été étudiée majoritairement dans le contexte de grandes villes, notamment Toronto et Vancouver, et met en valeur des différences de genre dans le processus d'insertion. Qu'en est-il donc, maintenant, de l'intersection de ces deux socialisations précédemment mises en valeur, à l'école et à la maison ?

La double socialisation des jeunes issus de l'immigration entre école et famille a été peu étudiée comme objet principal. En se fondant sur leur étude effectuée dans des établissements montréalais, Potvin *et al.* (2013) constatent pourtant que:

Si les jeunes souscrivent, à première vue, aux objectifs formels de l'institution scolaire, l'école demeure, pour quelques-uns, un monde culturel distinct du monde familial ou social. Cet écart est plus prégnant chez le groupe du 2^e cycle du secondaire, tous d'arrivée récente. (Ibid., p. 537)

Il s'agit donc plutôt ici d'un vécu en parallèle plutôt que d'une intersection. D'autres recherches recensées autour de la double socialisation à l'école et dans la famille de jeunes issus de l'immigration l'abordent en termes identitaires. Ainsi, Aghasi-

Sorkhabi (2009) a étudié les stratégies identitaires (Camilleri, 1990) de jeunes Iraniens musulmans installés à Montréal, grâce à des entrevues auprès de quatorze adolescents et de neuf parents. Leur intégration sociale et scolaire adopte les stratégies de cohérence complexe et de cohérence par modération des conflits de codes de vie (Camilleri, 1989, 1990; Hohl et Normand, 1996). Leur intégration se réalise de façon aisée et adaptée au nouvel environnement de vie, contrairement à ce que d'autres études ont soutenu à propos des musulmans.

Des négociations identitaires ont justement été analysées par Collet (2007) auprès d'adolescents musulmans fréquentant cette fois-ci le système scolaire laïc ontarien. Son étude sur le vécu scolaire au secondaire et sur la perception identitaire révèle que les adolescents musulmans somaliens de Toronto sont acteurs de leur processus d'identification, mais qu'aucune identité "somalienne musulmane" commune ne représente l'ensemble des participants. Dans cette même métropole canadienne, Desai et Subramanian (2003) se sont fondés sur des focus groupes auprès de 63 jeunes sud-asiatiques de 16 à 24 ans⁸⁶ afin de dégager plusieurs traits caractéristiques de la négociation de leur identité, dans le contexte canadien défini comme pourvu de racisme ambiant vis-à-vis des minorités visibles et avec la toile de fond de l'anxiété parentale vis-à-vis de la perpétuation de l'éducation transmise et de la promotion sociale. L'analyse met en exergue les conflits qui peuvent émerger dans la confrontation entre valeurs culturelles et valeurs du pays d'accueil, au sein des familles, particulièrement pour les jeunes filles:

“There was greater parental concern about the daughters. Many parents were reluctant to let their daughters go out alone, even to the library. In addition to the gender dimension, there is clearly a religious dimension to the conflicts within the home arising out of cultural differences” (Ibid., p. 145).

⁸⁶ En fait, 94 jeunes ont fait partie de cette étude, dont 31 ont pris part à des groupes pilotes pour tester et pour valider les questions élaborées par les deux chercheuses.

Les auteures donnent ensuite l'exemple des familles musulmanes, car il faut rappeler que la population sud-asiatique est une appellation recouvrant l'hétérogénéité, notamment religieuse, entre indouisme, sikhisme, Islam et christianisme. Il reste que la pratique et l'univers de sens religieux sont ici clairement mis en valeur comme une dimension de la négociation entre parents et enfants, et de la négociation identitaire du jeune et de la jeune.

Du côté de l'Europe, Verhoeven (2005) montre comment, dans les écoles bruxelloises, les adolescents étrangers doivent davantage s'assimiler au milieu scolaire pour réussir, alors que, du côté anglais, la réussite n'est pas incompatible avec la manifestation des appartenances culturelles. Dans les deux cas, les adolescents issus de l'immigration construisent et adoptent différents profils identitaires, tout comme l'ont montré Chavous *et al.* (2003). Aux États-Unis, Trickett et Birman (2005) ont réalisé une étude sur l'acculturation, le contexte scolaire et la réussite des adolescents juifs réfugiés de l'ex-Union Soviétique et vivant sur sol américain. Ils révèlent, pour leur part, qu'au sein de l'école fréquentée par ces jeunes, les élèves qui sont les mieux adaptés scolairement (meilleures notes, moins d'absence, sentiment d'appartenance à l'école plus grand) sont ceux dont le style d'acculturation s'accorde avec la culture américaine plutôt qu'avec la culture russe. L'une des explications des auteurs à ces résultats est que la "pression acculturative assimilationniste" exercée par l'école fréquentée, c'est-à-dire le climat social entretenu par l'établissement scolaire, laisse peu de place à l'expression d'une quelconque forme de biculturalité chez les élèves étrangers et que, pour ces derniers, l'acculturation en faveur de la culture américaine est un gage de réussite et non un choix.

En conclusion, je peux souligner l'absence d'études spécifiques sur l'insertion sociale des jeunes femmes issues du groupe ethnoconfessionnel visé, les réfugiés bhoutanais indous. Je peux également affirmer, d'une part, que les études sur la socialisation

d'élèves immigrants à l'école, en région québécoise, sont peu nombreuses. Il reste que les recherches incluant cet aspect dans le cadre montréalais, souvent en complémentarité avec la réussite scolaire, ont privilégié une perspective systémique qui met en jeu les élèves, les acteurs de l'école et des organismes communautaires qui peuvent faire office de médiateur entre la famille et l'école. D'autre part, le même phénomène de rareté est observable du côté de la socialisation dans la famille et la communauté. Enfin, la double socialisation, à l'école et dans le cadre familial et communautaire, est surtout abordée en termes identitaires, comme une résultante énoncée en termes généraux. Maintenant que ce tableau est brossé, je vais décrire les objectifs de ma recherche et en démontrer la pertinence.

1.5.2 Les objectifs de la recherche

Compte tenu du contexte et des dimensions qui émergent, ma thèse vise à:

- 1) documenter et analyser d'une manière approfondie la socialisation de jeunes adolescentes "népalaises" (de parents réfugiés bhoutanais) à l'école, à Saint-Jérôme, en région québécoise, au travers de certaines dynamiques personnelles, familiales et scolaires;
- 2) documenter et analyser d'une manière approfondie la socialisation de ces adolescentes de parents indous, à Saint-Jérôme, en région québécoise, grâce à certaines dynamiques personnelles, familiales et communautaires;
- 3) mieux comprendre la dynamique de double socialisation, de négociation entre les deux sphères que ces immigrantes de première génération peuvent vivre, en région québécoise : l'école et la famille;
- 4) contribuer à la réflexion sur l'insertion sociale d'élèves d'origine immigrante au Québec, particulièrement en région.

Sur le plan pratique, cette thèse vise aussi à contribuer à nourrir un dialogue accru entre les décideurs et les intervenants scolaires, d'une part, et les parents et les organismes communautaires, d'autre part, afin de favoriser l'atteinte des objectifs que le gouvernement du Québec s'est fixés en matière d'intégration des familles immigrantes et de leurs enfants. Cette recherche pourra ainsi avoir des retombées en termes de formation aux personnes enseignantes, d'informations auprès des écoles, voire au niveau d'autres services (santé, municipalité) en relation avec ces jeunes à défis particuliers.

Les cadres de référence et conceptuel que je vais maintenant présenter permettront de fixer des balises essentielles à cette recherche, de nature interdisciplinaire. Le cadre de référence fera état de mes choix en termes de perspective systémique et interactionniste, et de socialisation. Le cadre conceptuel abordera, d'une part, les notions de tradition indoue (en tant qu'orthopraxie et en contexte de migration) et de pratiques rituelles spécifiques, afin de faire comprendre les dimensions retenues dans la sphère familiale et communautaire. D'autre part, le concept de socialisation à l'école sera approfondi avec des dimensions, des indicateurs et des facteurs recensés par la littérature. Enfin, le concept de la double socialisation sera analysé, avec notamment le rapport école-familles. Dans chacune des parties, des acteurs importants dans ces socialisations seront mis en exergue. Le tout permettra d'introduire les choix méthodologiques envisagés.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE ET ARTICULATIONS CONCEPTUELLES

Mon sujet est de nature interdisciplinaire, ce que recommandent notamment Suarez-Orozco et Carhill (2008) : “Migrations are complex and outcomes are multiply determined. We must recognize that this domain requires interdisciplinary [...] to achieve any depth” (Ibid., p. 99). En effet, l'étude des deux sphères, la sphère familiale et la sphère scolaire, et de leurs interrelations, puise nombre de ses références à la fois dans les sciences des religions et dans les sciences de l'éducation. Les sciences des religions sont déjà interdisciplinaires en elles-mêmes puisqu'il s'agit de l'étude des pratiques et des phénomènes religieux du point de vue de plusieurs disciplines, notamment de l'histoire, de la sociologie et de l'anthropologie. La sociologie, et notamment la sociologie de l'éducation, le sont tout autant, selon la démonstration qu'en fait Hamel (2005).

Le but de la connaissance interdisciplinaire est en effet de déjouer « le découpage des disciplines [qui] rend incapable de saisir "ce qui est tissé ensemble" c'est-à-dire le complexe, selon le sens originel du terme » (Morin, 1999, p. 14). Le cadre de référence et les concepts présentés ci-dessous seront profondément marqués par cette interdisciplinarité.

2.1 Une perspective systémique et interactionniste

La double socialisation des jeunes filles réfugiées "népalaises" se situe dans deux systèmes: la famille et la communauté d'un côté, et l'école de l'autre côté, ces deux systèmes étant en interrelation. Dans tout système, se dégagent l'importance de l'interdépendance entre l'organisation, l'activité, l'objet, l'évolution et l'environnement (Le Moigne, 1994). Le système est également défini par Lévy et Lussault (2013 [2003]) comme:

un ensemble de configurations et d'agencements, composé d'entités reliées et donc interdépendantes, instituées par le système et instituant le système, au sein duquel on peut repérer des logiques communes de fonctionnement et des dynamiques qui ne se réduisent pas à l'addition des logiques de chaque élément, ce qui constitue la complexité cumulative du système (Ibid., p. 889).

L'approche systémique reconnaît le principe de complexité ainsi que l'importance des relations sur l'objet. Pour dépeindre un système, il s'agit d'identifier ses constituants, de délimiter ses frontières et de définir ses fonctions (Le Moigne, 1994). Cependant, plutôt qu'à la notion abstraite de système social, je veux m'intéresser à l'aspect concret des relations interindividuelles en leur sein. Je veux donc m'appuyer sur l'interactionnisme symbolique, un courant de la sociologie compréhensive issu du constructivisme, qui reprend et approfondit la notion d'interaction, et qui présente également le concept de sens (Le Breton, 2008). En effet, selon David Le Breton (2008), le sens vient du fait que « le monde est toujours le fait d'une interprétation d'un acteur, puisant dans la boîte à outils de ses références sociales et culturelles » (Ibid., p. 49). La prise en considération du référent culturel est donc très pertinente: « La culture est une ressource pour se situer face au monde. » (Ibid., p. 49). De plus, l'importance qu'elle accorde au sens, aux symboles et à l'interprétation dans la définition de la réalité rend cette approche adaptée à l'étude d'un phénomène où

plusieurs cultures sont en présence. Andrea Salvini (2010) souligne également que l'interactionnisme symbolique fournit un cadre approprié pour l'étude des réseaux sociaux. Cette approche « traduit le souci d'identifier les processus à l'œuvre dans une société en train de se faire » (Le Breton, 2008, p. 6), comme c'est le cas de mon étude qui s'intéresse au double processus de socialisation, dans un contexte social de plus en plus marqué par la diversité culturelle.

Pour comprendre les interactions entre les individus que je vais étudier, je m'appuierai sur le *nouvel* interactionnisme symbolique (ou post-blumérien), qui a été théorisé par George Herbert Mead. En effet, l'interactionnisme symbolique fondamental d'Herbert Blumer (1962) n'a comme centre d'intérêt privilégié que l'interaction (Ritzer, 2011): il exclut alors des perspectives davantage *macro* et *micro*, à savoir respectivement les structures sociales (ex. institutions, lois) et les facteurs psychologiques (ex. émotions, aspirations, besoins), et il omet totalement leurs impacts sur les individus, ainsi que sur leur définition de la réalité (Le Breton, 2008; Ritzer, 2011). « La structure sociale n'est, aux yeux de Blumer, que le théâtre de l'action, non son principe d'explication. La culture, le rôle, la classe sociale, etc., en composent le cadre, mais sans déterminer les comportements » (Le Breton, 2008, p. 42). Le *nouvel* interactionnisme symbolique, quant à lui, inclut ces autres dimensions (Sandstrom, Martin et Fine, 2010; Ritzer, 2011). Cela correspond davantage à ma recherche, qui se propose de prendre en compte divers acteurs des systèmes étudiés.

Ce courant théorique de la sociologie américaine soutient que la société est le produit des interactions entre les individus et les groupes sociaux, et que le sens donné à la réalité est construit par ces interactions (Blumer, 1962) et par l'individu lui-même:

Pour l'interactionnisme, l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la "force" du système ou de sa culture d'appartenance. Il construit son univers de sens non à partir d'attributs psychologiques ou d'une imposition extérieure, mais à travers une activité délibérée de donation de sens. (Le Breton, 2008, p. 46)

Ainsi, dans l'interactionnisme symbolique, les concepts d'interaction et de sens sont profondément liés. Pour les tenants de ce courant, l'interprétation qu'un individu fait de sa réalité est générée par ses interactions avec autrui et conditionne son rapport au monde (Le Breton, 2008). De même, l'interactionnisme porte son intérêt sur une forme d'interaction particulière: la socialisation. Attardons-nous maintenant à ce concept central dans ma recherche.

2.2 La socialisation comme concept commun aux deux systèmes

Je n'ai jamais utilisé le terme "intégration" du fait que ce terme est souvent « un terme générique qui renvoie aussi bien aux aspects psycho-sociologiques et identitaires qu'aux dimensions politico-économiques de participation à la vie collective » (Castellotti, 2007, p. 3). Cet empan de conceptualisation est donc trop large par rapport à mes objectifs et a besoin, pour être évalué correctement, de plusieurs situations et d'une analyse sur le long terme, ce que ma recherche ne peut pas couvrir. De plus, de nombreux auteurs considèrent l'intégration des immigrants comme un processus bidirectionnel, dépendant à la fois des migrants eux-mêmes et de la société d'accueil (Berry, 1999; Ruddick, 2003; Li, 2004; Winnemore et Biles, 2006). Là non plus, les choix nécessaires et les limites temporelles d'une démarche doctorale ne permettraient pas de vérifier cette bidirectionnalité.

J'ai ainsi utilisé jusqu'à présent deux termes pour définir ce qui m'intéressait de comprendre des jeunes filles "népalaises": l'insertion sociale et la socialisation. En effet, d'un côté, l'insertion semble « mieux à même de désigner la réciprocité du processus en question (peut-être lié à l'une de ses étymologies latines, qui comporte les notions de greffe et d'entrelacement) et sa dynamique » (Castellotti, 2008, p. 5). Cependant, encore une fois, cette expression, que Castellotti (2008) traduit par la formulation "faire une place/prendre sa place", a un large empan : « cette expression réfère à la fois à la notion de place sociale (Goffman, 1974) et à l'idée de la nécessaire négociation d'un avenir social commun, à travers une réflexion sur les possibles apports de chacun à la construction collective. » (Ibid., p. 7). Cela me paraît donc encore trop ambitieux pour être conforme aux objectifs visés par la recherche.

D'un autre côté, le deuxième terme que j'ai jusqu'alors utilisé, à savoir la socialisation, demande d'être nuancé en fonction de l'acception choisie. En effet, selon la synthèse de Robert et Tondreau (1997), la socialisation correspond à l'approche fonctionnaliste qui prévalait dans les années 1950 et 1960. Ils appuient leur argumentation sur la socialisation dans le cadre de l'école:

La socialisation scolaire repose sur trois composantes importantes dans l'approche fonctionnaliste. En premier lieu, elle est l'acquisition de la culture commune à la société dans laquelle l'enfant vit. En deuxième lieu, elle permet l'intégration de ces valeurs à la personnalité; en ce sens, la culture commune devient comme une seconde nature. En troisième lieu, elle favorise l'adaptation à l'environnement social, c'est-à-dire l'acquisition d'un sentiment d'appartenance à la collectivité et un alignement de la conduite sur celle des autres (Trottier, 1983 : 88). En ce sens, la socialisation scolaire a une "fonction conservatrice de maintien de la culture d'une société" (Cloutier, 1983: 82). (Ibid., p. 83).

Cependant, Robert et Tondreau (1997) font une critique de l'approche fonctionnaliste et de son inadéquation au monde contemporain. En effet, cette représentation de la société comme uniforme et homogène privilégie le consensus, mais nie les tensions et

conflits qui y ont lieu, notamment entre les groupes sociaux qui la composent. De plus, l'ascension sociale sur la seule base du diplôme, accessible pour tous, nie l'ensemble des autres facteurs explicatifs comme l'origine sociale des acteurs sociaux. Robert et Tondreau (1997) vont jusqu'à soutenir que ce cadre d'analyse « s'apparente à un discours idéologique » (Ibid., p. 85) et ne rend pas compte de la complexité des sociétés actuelles.

La socialisation est également un terme adopté dans le cadre d'analyse conflictualiste ou marxiste qui a prévalu à la fin des années 60 et au début des années 1970. Ici, la vision conflictuelle de la société est exacerbée, excès inverse aux fonctionnalistes trop axés sur la vision consensuelle de celle-ci ; le changement a peu sa place, car tout semble régi par les rapports déterministes dominants-dominés; comme conséquence de ces hypothèses, la mobilité sociale paraît impossible. Or, les chiffres démentent cet immobilisme, notamment avec les travaux de Boudon (1973). Pour en revenir au terme "socialisation" que j'ai choisi jusqu'ici, je peux donc conclure que la socialisation nécessite une nouvelle définition, adaptée au cadre de nos sociétés complexes et post-modernes (même si cette appellation est elle-même galvaudée et recouvre plusieurs acceptions). Ainsi, Robert et Tondreau (1997) proposent comme définition du processus de socialisation « un processus interactif entre les personnes placées dans des situations communes et dans lesquelles elles doivent s'adapter. » (Ibid., p. 308). Dans ce cadre, la socialisation est un processus où les personnes en lien sont les acteurs de leur socialisation et où elles développent

une capacité d'adaptation et d'interprétation, une compréhension de ce que les autres sont porteurs au même titre que soi-même des valeurs qu'ils tendent à exprimer. Cette définition exige le développement de la capacité de négociation sur le sens des choses et des gens qui sont dans l'environnement social immédiat. (Ibid., p. 309).

Cette définition me paraît très pertinente et riche pour mettre en valeur le rôle de l'acteur, en dehors des déterminismes fonctionnalistes et marxistes. Il est certain que, dans ce type de rapport négocié, l'acteur social y va avec ses propres moyens, et avec ses limites:

Toutefois, quelles que soient les stratégies mises en œuvre par une actrice ou un acteur social, celles-ci sont le produit à la fois de la rationalité des personnes (comment dois-je faire les choses dans les circonstances?) et de leurs habitudes culturelles (faire les choses sans nécessairement savoir pourquoi on les fait). (Ibid., p. 309).

Cette définition de la socialisation est également très adaptée aux deux systèmes qui m'intéressent : l'école et la famille, à condition, il me semble, d'identifier, au sein de chacun, les personnes entre lesquelles les interactions significatives ont lieu, comme ce sera déterminé plus tard. De plus, selon George Ritzer (2011), la socialisation permet à l'individu de donner un sens à sa réalité et ainsi, de s'adapter à la société dont il fait partie. C'est donc un procédé social dynamique et mutuel entre un individu, ceux qui l'entourent et la société (Ritzer, 2011).

Le sociologue français François Dubet (1994) est allé plus loin dans le concept de socialisation en proposant le concept d'expérience sociale qu'il définit comme « la combinaison de plusieurs logiques d'action » (Ibid., p. 91), c'est-à-dire l'articulation, réalisée par l'individu, de plusieurs logiques d'action:

L'expérience sociale se forme là où la représentation classique de "la société" n'est plus adéquate, là où les acteurs sont tenus de gérer simultanément plusieurs logiques de l'action renvoyant à diverses logiques du système social, qui n'est plus "un" système, mais la coprésence de systèmes structurés par des principes autonomes. (Ibid., p. 91-92)

Les logiques d'action proposées dans ce cadre sont au nombre de trois : la logique d'intégration, la logique de stratégie et la logique de subjectivation. Décrivons-les succinctement chacune. Premièrement, « dans la logique d'intégration, l'acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société considérée alors comme un système d'intégration. » (Ibid., p. 111). Il s'agirait, dans notre étude, du système d'intégration dans la famille indoue d'un côté, et, de l'autre, dans la « communauté juvénile » (Ibid., p. 203) au sein de l'école. Deuxièmement, la logique stratégique est guidée par l'utilitarisme, les intérêts de l'acteur : comment l'acteur réussit-il à naviguer dans ce système selon ses intérêts ? Enfin, la logique de subjectivation est celle de l'acteur critique du système dans lequel il se trouve, qui est confronté à des obstacles, mais qui sait aussi faire preuve de réflexivité. Dans toutes ces logiques, des contraintes sont données et imposées : l'intégration a comme causalité le processus vécu depuis l'enfance, dans des conditions particulières à chacun. La trajectoire migratoire de mes répondantes et leur culture familiale sont des contraintes inhérentes aux jeunes filles dans leur famille; leur statut de réfugiée réinstallée, avec comme langue maternelle le népalais, et le métier d'élève propre aux écoles québécoises sont des contraintes propres à leurs situation scolaire actuelle. La logique stratégique doit tenir compte des contraintes de situation. Du côté de la famille, ces contraintes seraient à dégager; du côté de l'école, elles sont différentes d'un établissement secondaire à programme régulier à une école secondaire spécialisée en formation professionnelle, ou encore à un centre de formation pour adultes. Enfin, la logique de subjectivation met le sujet en tension avec les rapports sociaux, que ce soit vis-à-vis de la logique parentale et communautaire ou vis-à-vis des enjeux des études secondaires.

Ce cadre, très pertinent dans les enjeux de la société contemporaine, met là encore en valeur l'acteur social, l'individu, qui, même s'il fait face à des contraintes, se voit ainsi jouer un grand rôle dans les systèmes dans lesquels il évolue. Cependant, pour que ce

cadre soit adopté de façon cohérente, la méthodologie demanderait la constitution de plusieurs séances de groupes animées par deux sociologues extérieurs aux situations à l'origine. Or, ce n'est pas mon cas, puisque je suis seule dans cette démarche doctorale et impliquée auprès de plusieurs répondantes depuis quelques années, comme l'expliquera ma posture méthodologique. Ce n'est pas non plus des situations propices pour mes répondantes, car elles sont majoritairement très réservées, qu'elles ont beaucoup de difficulté à prendre la parole en groupe et que le phénomène de pression sociale pourrait les conduire à se maintenir dans un discours moins profond que lors d'entrevues individuelles. Donc, une méthodologie inspirée de l'anthropologie et réalisée auprès de plusieurs des acteurs des systèmes étudiés sera choisie et se penchera sur la socialisation telle que définie par Robert et Tondreau (1997).

En attendant le chapitre suivant centré sur la méthodologie, les concepts choisis pour étayer et pour comprendre de façon détaillée la socialisation dans les deux systèmes retenus vont maintenant se déployer dans les trois autres sous-parties de ce cadre conceptuel. En premier lieu, j'aborderai la socialisation dans le cadre de la tradition indoue. Je définirai ainsi cette orthopraxie et ses caractéristiques connues en contexte de migration, la socialisation observable dans le cadre familial indou et, enfin, des pratiques rituelles annuelles et d'autres, spécifiquement féminines. En deuxième lieu, la socialisation sera abordée dans le cadre de l'école. Le concept de socialisation sera défini et des dimensions, indicateurs et facteurs connus dans la littérature à ce sujet seront discutés. En troisième lieu, des enjeux de la double socialisation seront mis en lumière, avec, tout d'abord, les liens entre les deux systèmes, à savoir les rapports école-familles. Le chapitre sera clos par la mise en relief des questions de recherche.

2.3 La socialisation dans le cadre familial indou

D'emblée, je voudrais préciser que je n'emploierai pas le terme de culture d'origine pour ces jeunes filles étudiées, qui se disent "népalaises", et ce, pour deux raisons. La première raison vient de leur parcours historique: leurs parents, nés et élevés au Bhoutan, n'ont connu le Népal que par les souvenirs que leurs parents en avaient puisés sur le territoire de camp de réfugiés, ou autour, mais avec le statut différencié de réfugié. Inversement, les jeunes filles ont connu un parcours familial et scolaire (comme expliqué dans la problématique) qui a été marqué par les souvenirs du Bhoutan des générations précédentes, voire leur souhait d'y être rapatriées. La deuxième raison souligne le fait que le concept même de culture est mouvant:

“culture is not static, but constantly being reconstructed and reimagined in relation to and in combination with other cultural sensibilities, narratives, and practices. It is for this reason that the "culture clash" or "caught between two cultures" model often used by the mainstream media and social analysts account for the experiences of second-generation South Asians is inadequate. This model treats culture as a fixed category, and because it retains some of the assumptions inherent to assimilationist and acculturalist perspectives, it overlooks the power dynamics between mainstream culture and "other" cultural identities.” (Handa, 2003, p. 7)

Même si ce concept n'est pas directement celui que j'étudie dans cette recherche, la dimension culturelle est une des dimensions qui sert ici de point de repère, mais qui n'est pas la seule à tenir comme source d'explication des phénomènes observés:

Parce qu'il renvoie à une substance mentale, il semble que le substantif *culture* privilégie le genre de partage, d'accord et de liens abstraits où des faits inégalement documentés, ainsi que des styles de vie pour le moins hétérogènes, sont sommés de produire un sens univoque. [...] Considéré comme une substance physique, le terme de culture a des relents de discours biologistes, y compris d'un discours racial que nous avons sans ambiguïté exclu des catégories scientifiques. (Appadurai, 2001 [1996], p. 40-41).

Une fois ces bases posées, je vais présenter des éléments significatifs de la tradition indoue à laquelle les familles de ces jeunes s'affilient et de la socialisation qui peut être vécue dans une famille indoue.

2.3.1 La tradition indoue

La tradition indoue, une orthopraxie - D'emblée, l'indouisme « est sans doute une des religions les plus difficiles à définir », soutient Marcaurelle (1997, p. 9). Cet auteur ajoute un peu plus loin: « l'hindouisme moderne se présente avant tout comme une religion ethnique: on naît hindou parce que la naissance même nous inscrit dans une caste déterminée » (Ibid., p. 10). C'est pourquoi, dans le flou qui préside à la définition de l'indouisme, je préfère l'appellation de tradition indoue, qui relativise l'homogénéité de l'appellation "indouisme" calquée de l'extérieur comme le montrera son histoire. Le terme "tradition" met également en valeur les notions de transmission et de filiation qui y sont centrales, de par son étymologie de *tradere* (remettre, faire passer à). Cependant, selon le premier auteur qui a défini précisément ce concept en sciences sociales, Shils (1971), ce lien avec le passé doit également prendre en compte la réceptivité de celui qui le reçoit au présent : "Filiation entails not only handing down but receiving as well" (Ibid., p. 127). Toute tradition est donc perméable, dans une certaine mesure, aux apports du présent : « La tradition ne se borne pas, en effet, à la conservation ni à la transmission des acquis antérieurs: elle

intègre, au cours de l'histoire, des existants nouveaux en les adaptant à des existants anciens. [...] La tradition *fait être de nouveau ce qui a été*. » (Alleau, 2002, p. 892). Enfin, ce concept peut également s'inscrire dans le cadre de l'invention de la tradition « qui est plus fréquente quand une transformation rapide de la société affaiblit ou détruit les modèles sociaux pour lesquels les anciennes traditions avaient été élaborées » (Hobsbawm et Ranger, (2012 [1983], p. 31), ce qui pourrait être le cas en l'occurrence en contexte de migration. Tentons de dégager tout d'abord quelques traits caractéristiques de la tradition indoue.

Les “indous” se sont vus attribuer leur nom au XIII^e siècle par les envahisseurs perses et à partir de la prononciation particulière que ces derniers ont donnée au terme “Sindh”, nom du territoire environnant la vallée de l’Indus, terme lui-même dérivé du sanskrit *sindhu* -qui veut dire à la fois mer et fleuve⁸⁷. Mais le mot “indouisme” lui-même est beaucoup plus récent, conçu en 1823 par Rammohan Roy, fondateur du mouvement réformiste Brahmo Samaj, sur le modèle du terme “christianisme” (Lambert, 2007). Pourtant, la tradition indoue, bien que née « autour de ce que nous appelons l'ère chrétienne -très schématiquement entre le II^e siècle avant JC et le II^e siècle après-, à partir du socle védique et brahmanique » (Tardan-Masquelier, 1999, p. 77), est loin d'être monolithique: elle est surtout caractérisée par le pluralisme de ses croyances, de ses conceptions du divin et des voies spirituelles qu'elle rassemble... de sorte que le politologue Jaffrelot (2006) va jusqu'à soutenir qu'elle ne peut être caractérisée « ni par des écritures, ni par des spéculations, ni par des divinités, ni par des cultes, ni par des institutions partagés par tous » (Ibid., p. 308). J'adopterai plutôt la position de Lambert (2007) qui affirme que, malgré l'aspect multiforme indéniable de cette tradition, « il existe un fonds commun » (Ibid., p. 430). Ainsi, l'auteur dénombre huit éléments qui en font partie:

⁸⁷ En contact avec les langues indo-iraniennes, certaines transformations linguistiques ont pris place et le « s » d'origine de « *sindh* » s'est transformé en « h », et le « dh », en « d » : hindu.

- les livres sacrés (notamment les *Veda* et les *Upanishad*);
- les épopées (*Mahabharata* et *Ramayana*);
- le panthéon (« qu'il soit pris de manière polythéiste, comme un divin unique représenté de multiples façons ou comme un divin impersonnel », Ibid., p. 430);
- les principales fêtes (par exemple, *Diwali* en octobre et *Holi*);
- les rites familiaux issus du védisme (surtout, les rites de passage);
- les notions qui, selon l'auteur, proviennent des premières *Upanishad* -mais qui se sont en fait construites graduellement- (l'âme individuelle et cosmique, *atman-brahman*; le cycle des renaissances, *samsara*; les conséquences des actes, *karma*; la libération spirituelle, *moksha*; la Loi individuelle et cosmique, *dharma*);
- les quatre voies du salut -par la connaissance, *Jnana-yoga*; par l'action désintéressée, *Karma-yoga*; par la dévotion, *Bhakti-yoga*; par le renoncement- « et leurs combinaisons » (Ibid., p. 430) ;
- les classes qui soudent la société et attribuent à chacun un rôle particulier.

Mais, malgré toutes ces caractéristiques dûment explicitées dans les sciences des religions, que disent les indous eux-mêmes de leur tradition? Comment la décrivent-ils ? Beyer (2006), dans son étude de l'indouisme, révèle que le fossé est grand entre cet aperçu théorique et la façon dont les pratiquants indous évoquent leur religion:

“One might conclude that, although Hindu practice includes ideas of mystical or ascetic power, even arguably of possession and trance in certain of its variations, although Hindu vocabulary contains possibilities for naming an explicitly religious power medium, for instance as *karma*, *pushti* (grace), *shakti* or *balam*, self-descriptions such as the ones I have outlined tend to underplay or ignore these possibilities in favour of seeing the religion as a guarantor of meaning and order, in Parson's terms as primarily a matter of 'latent pattern maintenance' (Parsons, 1971).” (Ibid., p. 219)

En effet, les indous font reposer leur tradition sur un schème de continuité et de transmission. Beyer (2006) pousse ses conclusions plus loin en soutenant:

“For the most part, however, to be Hindu is to be born into it, meaning that ethnic or national identity, while not identical, overlap to such a degree with the religion that Hinduism may indeed seem to be more appropriate as a name for the religious dimension of a broad cultural identity than it is the designation of a distinct self-referential system.” (Ibid., p. 223)

Selon cet auteur, culture et religion seraient souvent confondues dans la bouche des dévôts indous, ce qui a également amené Boisvert (2012) à intituler son chapitre « Religion et culture, pour moi c’est pareil », pour relater une étude ethnologique d’indous tamouls sri-lankais installés au Québec.

De plus, certains auteurs considèrent que la tradition indoue n’est ni un monothéisme, ni un polythéisme. En effet, selon Daniélou (1992),

l’hindou, qu’il soit adorateur de l’Immanent (*Viṣṇu*), du Destructeur (*Rudra*), de l’Énergie-causale (*Shakti*), du Soleil (*Sūrya*), du Feu (*Agni*) ou du Phallus, source de vie (*Shiva*), est toujours prêt à admettre l’équivalence de ces diverses divinités conçues comme la manifestation de forces distinctes émergeant de l’« Immensité » inconnaissable et indéterminée (Ibid., p. 29).

Or, plutôt que de catégoriser la tradition indoue comme monothéisme ou comme polythéisme, plusieurs indologistes préfèrent qualifier la tradition indoue d’hénothéisme. Diana L. Eck (1985) rappelle la définition de ce terme, que l’on doit à Max Müller: “the worship of one god at a time. Each is exalted in turn” (Ibid., p. 26). Un indou peut donc implorer plusieurs divinités, mais chacune sera primordiale selon le lieu (de pèlerinage, par exemple) ou selon le moment choisi. Ce concept met « l’accent sur la mouvance constante de la hiérarchie au sein de la structure sociale

divine: selon les besoins et les désirs ponctuels d'un individu ou d'un groupe, telle divinité acquiert, temporairement, le statut le plus élevé » (Boisvert, 2012, p. 157).

De plus, la tradition indoue n'est pas une orthodoxie, du fait de l'absence d'une autorité ecclésiale centralisatrice, mais plutôt une orthopraxie, c'est-à-dire une conduite, une manière d'agir conforme aux rites prescrits. L'indouisme rallie donc des indous de par leur naissance, qui se réfèrent souvent à un *guru* et qui choisissent des voies plurielles, même si le socle de croyances et de divinités est commun à tous. Une de ces voies se nomme le vishnouisme. La grande majorité des réfugiés bhoutanais indous sont en effet vishnouïtes⁸⁸, c'est-à-dire se réclament de « l'ensemble des traditions particulières ou des sectes qui s'accordent à désigner l'absolu sous le nom de Viṣṇu » (Lenoir et Tardan-Masquelier, 2000, p. 929). En effet, Vishnu, bien qu'ayant été un dieu mineur dans les *Veda*, a été considéré comme une divinité de premier rang à partir des 4^e et 5^e siècles av. JC. Il fait partie de la Trimurti, aux côtés de Shiva et de Brahma, et y représente l'aspect de préservation, de conservation du monde. Selon Lenoir et Tardan-Masquelier (2000), les vishnouïtes « accepte[nt] d'emblée l'idée d'une dégradation progressive de l'ordre du monde » (Ibid., p. 930). En effet, ils croient que l'humanité traverse inéluctablement et perpétuellement le cycle des quatre *yuga*, c'est-à-dire que les humains passent graduellement d'un âge de vérité, le *Krita* ou *Satya-yuga*, à un âge sombre, de sang et de mensonges qu'est le *Kali-yuga*, avant de connaître une destruction massive (le *pralaya*), qui sera elle-même suivie par l'avènement d'un nouveau *Satya-yuga*, âge de vérité. Les *avatara* de Vishnu y jouent un rôle très particulier. De la liste officielle des dix *avatara* de Vishnu, deux d'entre eux sont particulièrement adulés des vishnouïtes, Rama et Krishna. Deux épopées relatent leurs exploits : le *Ramayana*, pour le premier, et le *Mahabharata*, pour le second. Krishna a même d'ailleurs

⁸⁸ Le *pandit*, prêtre et guru de la communauté à St-Jérôme, m'a affirmé que chaque vishnouïte portait un insigne de cette affiliation marqué sur la partie supérieure de ses avant-bras, appelé le *Sanka chakra*, et représentant à droite une conque et à gauche un *chakra*, tous deux symboles de Vishnu.

parfois le statut d'Être suprême, au même titre que Vishnu, comme le fait remarquer judicieusement Matchett (2001).

Les vishnouïtes sont donc principalement des adorateurs de Vishnu, dieu préservateur du monde -ou plutôt du triple monde-, de son épouse Lakshmi et de ses *avatara*, spécialement de Rama et de Krishna. Mais, comme je l'ai mentionné plus haut en présentant la tradition indoue comme un hénothéisme, les dévots peuvent aussi vénérer d'autres divinités comme Shiva ou Shakti. Il s'agit de savoir maintenant comment cette tradition perdure ou se transforme en contexte de migration. En effet, « une tradition religieuse vivante représente certes un ensemble solidaire de croyances, de rites, d'institutions, mais c'est en même temps un ensemble de stratégies destinées à maintenir vivante cette tradition » (Couture, 2000, p. 1381).

La tradition indoue en contexte de migration - Quelles sont les adaptations que subissent -ou non- ces prescriptions en contexte de migration ? En effet, le contexte de migration peut exacerber l'importance de la tradition indoue, selon Beyer (2008):

“one of the more common conclusions from research among immigrants to Western countries like Canada and the United states is that those who have arrived in a country relatively recently will often find in their religious faith an important anchor and orientation for their ability and effort to establish themselves in their new homes” (Ibid., p. 29).

Le contexte de migration semble donc avoir des conséquences certaines sur les pratiques de la tradition indoue. Beyer (2006) soutient notamment que: “Migrant Hindus have found ways of allowing different versions of Hinduism to be represented in the same temple or organization, thus creating new "hybrids" which may or may not become models for the future” (Ibid., p. 208). De plus, toujours selon Beyer (2006), le fait que la tradition indoue soit minoritaire en contexte de migration

encourage la conception de visions cohérentes, en opposition avec les religions majoritaires, et la cohabitation de différentes versions de cette tradition dans le même temple. Cette tendance est cependant surtout marquante dans les premiers temps de l'arrivée d'un groupe ethnoreligieux sur un sol d'accueil. Quand le nombre de leurs membres devient suffisant, des temples plus spécialisés voient le jour. Pour ne donner qu'un exemple, les indous montréalais se réunirent longtemps ensemble dans le Hindu Mission Temple, à tendance "oecuménique", mais des temples de branches plus spécialisées ont depuis vu le jour, dont le temple ramaïste gujarati Shree Ramji Mandir Mandhata Inc. (Jai Shree Ram).

Baumann (2009) affirme quant à lui que: "A crucial feature of every migrated religious tradition settling and accommodating in a culturally and religiously unfamiliar society is its simultaneous continuity and adaptation" (Ibid., p. 149). Il associe d'ailleurs étroitement, et donc limite, sa définition de la diaspora aux groupes qui perpétuent les rituels d'identification collective: « Emphasis is placed on the enduring, often glorifying identification with a cultural-religious point of reference outside the current country of residence » (Ibid., p. 153). De plus, son étude des communautés diasporiques tamoules en Allemagne, confortée par celles de chercheurs aux États-Unis, le pousse à conclure à un phénomène de "templeisation", c'est-à-dire de prise de pouvoir du temple, dans la socialisation et dans la ritualisation. De ce fait, il soutient que la place des femmes et des aînés (et aînées) est reléguée à l'arrière-plan, laissant peu à peu la place à l'autorité du prêtre en exercice.

Le rôle du temple devient, pour les personnes immigrantes, la référence aussi bien religieuse que sociale. "Especially but not exclusively in diaspora situations, temple organizations are often the centres of Hindu religious life and practice" (Beyer, 2006, p. 219-220). Ceci est corroboré par Boisvert (2012) qui soutient que « le temple permet d'établir un sentiment de continuité entre le contexte d'immigration et la

culture de provenance » (Ibid., p. 169). De même, d'après une étude récente réalisée par Mark Bradley (2008) auprès d'indous tamouls à Montréal, le temple permet de « développer et d'entretenir le sentiment d'appartenance au sein de la communauté » (Ibid., p. 127). Donc, les fonctions du temple sont socialement fortes dans un contexte de migration. Cela ne sera cependant pas le cas dans la pratique régulière des familles indoues de Saint-Jérôme, car aucun temple n'existe dans cette ville, comme je l'ai déjà souligné. La transmission orale au sein de la famille, souvent assumée par les aînés, peut donc garder toute son importance. En effet, dans la compréhension indoue, le savoir et les rites doivent se transmettre, du *guru* au *sishta* (de maître à disciple), d'homme aîné à homme jeune, et de femme expérimentée à jeune fille : c'est le *parampara*, le devoir de transmission. Or, sur une terre d'accueil, cette transmission s'avère encore plus fondamentale selon Williams (1992):

“Transmission of a tradition is always both a celebration and a quest. Religion is prominent at stages in the immigrant experience because in the midst of rapid social change it provides a transcendent anchor for memory that relates personal and group identity with the past” (Ibid., p. 229).

Cette transmission peut particulièrement concerner les femmes:

“What seems clear is that the women, much more than the men, felt a responsibility for carrying on and carrying forth the Hindu traditions and identity, even if for most this was not a matter of perpetuating religion but more one of culture, or at least both at the same time” (Beyer, 2013, p. 64).

Il est cependant à noter que la perpétuation de la mémoire amène un processus de réappropriation (Hobsbawm et Ranger, 2012 [1983]). En effet, la tradition à laquelle ces jeunes filles s'affilient n'est pas monolithique et a pu connaître, de par le parcours migratoire avec plusieurs ruptures qu'elles et leurs parents ont connu, des "traditions inventées", au sens de Hobsbawm et Ranger (2012 [1983]): « L'invention des

traditions est essentiellement un processus de formalisation et de ritualisation caractérisée par la référence au passé » (Ibid., p. 30), ce passé ayant existé ou ayant été artificiellement créé. La politique nationaliste du Bhoutan et sa référence au monarque du XVI^e siècle en sont un exemple, de même que le rite de Dasain pratiqué dans le but de renforcer et de légitimer la création du Népal à la fin du XIX^e siècle, à partir du royaume Gorkhali (Krauskopff et Lecomte-Tilouine, 1992). Les traditions inventées à l'échelle d'une communauté sont cependant plus difficiles à retracer, mais doivent faire partie de la conception et de la distance à prendre en faisant appel à ce concept.

Il reste que cette tradition indoue, à la fois antique et réinventée, devient souvent une ancre face aux perturbations que fait connaître la réinstallation dans un nouveau contexte. La toile de fond de cette étude tient donc également compte des particularités de la migration de la population que j'étudie, marquée par des mouvements de type forcé, réinstallée dans un contexte local identifiable, une ville moyenne canadienne. Appadurai (2001, [1996]) propose pour les définir le concept d'ethnoscape:

Dans le monde entier, les paysages d'identité de groupe -les ethnoscares- ont cessé d'être des objets anthropologiques familiers : désormais, les groupes ne sont plus étroitement territorialisés, ni liés spatialement, ni dépourvus d'une conscience historique d'eux-mêmes, ni culturellement homogènes. (Ibid., p. 89).

La localité et le manque d'homogénéité des pratiques observées sont donc au cœur de la globalisation actuellement connue dans le monde. Comment se déroule donc, dans ce contexte, la socialisation de jeunes indoues dans le cadre familial et communautaire ?

2.3.2 La socialisation dans le cadre familial indou

La socialisation d'une jeune fille indoue se déroule d'abord dans le cadre de sa famille. Vatz Laaroussi (2006) soutient que la famille a toujours un rôle unique et primordial dans les projets migratoires: « La famille constitue un incubateur pour les identités individuelles en devenir » (Ibid., p. 72). Elle en fait une « force de résilience », un appui qui permet au jeune de réussir son intégration dans la nouvelle société, à l'heure de « faire sa place » et assume le rôle de « filet de protection » (Ibid., p. 74). De plus, « les familles ayant traversé plusieurs pays ou camps de transit indiquent, de ce fait, combien la "famille entité" est à la fois une continuité, une protection et une force dans l'inconnu » (Vatz Laaroussi, 2003b, p. 162). En complément, ce que Mc Andrew *et al.* (2015) constatent, dans leur bilan de dix ans de recherche sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration, c'est que « ce qui ressort cependant unanimement chez l'ensemble des jeunes [issus de l'immigration], quelle que soit leur génération, c'est la grande solidarité qu'ils éprouvent face à leur famille. » (Ibid., 2015, p. 119).

La famille prend un sens élargi dans le cadre des familles indoues: “The **extended family** is considered the norm” (Dhruvarajan, 1996, p. 304). Selon Shah (1974), il s'agit d'un “multi-functional group of three or more generations: one roof, one hearth to cook in, holding property in common, expenses from the same fund, participation to the same worship, working under the authority of a senior male member” (Ibid., p. 113). Selon ce même auteur, elle peut cependant avoir une structure complexe; c'est pourquoi il lui préfère le terme de “complex household”. Dans tous les cas de figure, la famille élargie a un rôle capital du côté de la transmission des pratiques ancestrales, car elle est « la sphère privilégiée pour la transmission de la tradition » (Boisvert, 2013, p. 307). Cette transmission s'appuie avant tout sur les principes du *dharma*: “Interpersonal values are guided by principles of dharma (doing one's duty),

and cooperation, highly salient to the women” (Naidoo, 2003, p. 56). Le *dharma*, c'est-à-dire le devoir imputable à chacun et à chacune, s'appelle *stridharma* ou *grhastya dharma* pour la femme. En effet, selon les textes indous, et notamment les *Lois de Manu*, la femme indoue fidèle à cet héritage culturel et religieux se doit de suivre un *dharma* spécifique, une discipline de vie particulière, pourrait-on traduire. Selon les régions du monde, sud-asiatique ou autre, ses applications sont plus ou moins strictes et vont dans le sens de la préparation au rôle qui est dévolu à toute femme : celui d'épouse et de mère. En effet, dans son observation précieuse, bien que datée, des femmes népalaises indoues, Bennett (1978) rapporte, en citant la source du livre *Bhaktile pati Iswara bujhun*: “Bhanubhakta tells the bride that she should “know her husband as god” and that “there is no dharma for a wife which is great as that of serving her husband” (verse 32)” (Ibid., p. 127).

De plus, selon Juteau (1999), la production de l'ethnicité et de ces rôles prescrits est un labeur en lui-même. Je tiens à mentionner que, pour cette auteure, l'ethnicité est de type constructiviste, conçue comme un rapport social aux frontières internes et externes mouvantes, dans le sens des *boundaries*, concept développé par l'anthropologue Fredrik Barth (1969, 2000). Juteau (1999) appelle processus d'"ethnisation" le processus que connaît quotidiennement l'enfant au travers des faits parfois considérés comme mineurs (façons de s'alimenter, de se vêtir, d'entrer en relation,...). Selon la chercheuse, ce processus est surtout induit par la mère qui, à travers ses gestes usuels et répétés, lègue continuellement, sans presque s'en apercevoir, grand nombre de pratiques culturelles. De même, le rôle de la mère est tout particulièrement avéré en ce qui concerne les pratiques religieuses indoues, comme le souligne également Warrier (2008):

“In the case of the former [domestic sphere] particularly interesting is the role of women perpetuating Hindu tradition (e.g, Kurien, 1999). Mothers have traditionally been seen as the transmitters of cultural and religious values to their children, and women in the diaspora have sought in different ways to fulfill this expectation.” (Ibid., p. 90)

La mère est donc un agent important dans la socialisation de la jeune fille de famille indoue et sera à considérer comme une interlocutrice privilégiée pour connaître les traditions religieuses transmises à sa descendante. De plus, Desai et Subramanian (2003) affirment, dans leur recherche menée auprès de répondants sud-asiatiques, que: “Mothers are usually referred to as the emotional support, the mediator, the buffer between the children and the father, and are often the people with whom the youth feel closer and more able to discuss their problems” (Ibid., p. 148).

Il reste que Dhruvarajan (1996) relativise ce rôle en contexte post-migratoire:

“This normative structure [of Hindu religion and philosophy] is characterized by the dominance of **patriarchal** and **familistic value orientations**. In general, both women and men of the first generation have learned to accept as legitimate the norms and behavioural patterns deriving from these value orientations. Nevertheless, the strength of conviction and degree of agreement regarding patriarchal beliefs and practices are wavering among some women and men (Dhruvarajan 1992).” (Ibid., p. 304)

Naidoo (2003) renchérit:

“such values are possibly at variance in the larger competitive and individualistic society. The values they admire and want from western culture are opportunities for achievement for themselves and their children, especially education and careers for women” (Ibid., p. 56)

Interroger les mères permettra donc d'y voir plus clair sur leur rôle dans la transmission des pratiques indoues et sur ses limites. Intéressons-nous justement à certaines de ces pratiques rituelles en commençant par les définir de façon générique.

2.3.3 Définition des pratiques rituelles

Pour exposer la pertinence et la définition des pratiques rituelles, je vais d'abord étudier l'étymologie du terme "rite", l'étymologie étant souvent très pertinente pour comprendre un terme. Ici, Martine Segalen (2009) la détaille :

L'étymologie du mot "rite" viendrait de *ritus* qui signifie "ordre prescrit". Ce terme est associé à des formes grecques, comme *artus* qui signifie ordonnance, *ararisko* "harmoniser", "adapter" et *arthmos* qui évoque le "lien", la "jonction". Avec la racine *ar*, qui dérive de l'indo-européen védique (*rta*, *arta*), l'étymologie renvoie l'analyse vers l'ordre du cosmos, l'ordre des rapports entre les dieux et les hommes, l'ordre entre eux. (Ibid., p. 13).

S'y trouvent donc les notions de prescription et de respect de l'ordre, qu'il soit relationnel ou universel. Ainsi, Maisonneuve (1988) avance comme définition que le rite est « un système codifié de pratiques, sous certaines conditions de lieu et de temps, ayant un sens vécu et une valeur symbolique pour ses acteurs et ses témoins, en impliquant la mise en jeu du corps et un certain rapport au sacré » (Ibid., p. 12). Goffman (1973) renchérit en y voyant un « acte formel et conventionnalisé par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant » (Ibid., p. 73). Enfin, Ménard (1999) en donne la définition suivante: les rites sont pour lui des « gestes réglés, coutumiers, peu variables et empreints d'une certaine solennité qui, à leur manière, soulignent un moment important, différent des autres pour quelque raison » (Ibid., p.77-78). Je préfère cependant l'expression de « pratique rituelle », parce qu'il suppose un

processus d'appropriation, qu'il recouvre une diversité de rites (Larocque, 1993) et, surtout, qu'il ouvre davantage un questionnement sur la compréhension d'une activité que sur la description de causes (Jeffrey, 2011).

Il existe cependant plusieurs sortes de pratiques rituelles. Van Gennep (1981 [1909]) s'est intéressé aux rites de passage et a même défini un modèle rituel avec une trame séquentielle en trois temps : la préliminarité ou la séparation du groupe; la liminarité, le séjour en marge du groupe social; la postliminarité, c'est-à-dire le retour, l'agrégation avec le nouveau statut. Le mariage en est un pour la jeune fille indoue : elle se sépare de sa famille d'origine, a un rôle spécifique dans la cérémonie du mariage et devient, grâce à ce rite, une femme au statut d'épouse. Ce modèle de rite de passage a été enrichi par Turner (1990) qui, selon Piette (1997),

insiste sur l'importance stabilisatrice de la phase "redressive" (après une phase de rupture par rapport à des règles et de crise de la cohésion sociale) avec le rituel comme élément capable de restaurer, par sa capacité de dramatisation et de symbolisation, l'ordre social et de rétablir la position de l'individu dans la culture ou le cosmos (Ibid., p. 5).

Le lien avec l'ordre social prescrit est donc confirmé, mais ces deux modèles s'avèrent principalement descriptifs. Lévi-Strauss (1968) insiste pour sa part sur les structures sous-jacentes au rite: « le rite invoque des représentations collectives 1) dans un langage -une forme- que la personne [...] comprend, 2) qu'elle peut elle-même utiliser et 3) auxquelles elle adhère sans aucun doute » (Cherblanc, 2011, p. 37).

De plus, le rapport au sacré a longtemps été un facteur primordial dans la conceptualisation des pratiques rituelles. Durkheim (1968[1912]) le soutient: « Les rites sont des règles de conduite qui prescrivent comment l'homme doit se comporter avec les choses sacrées. » (Ibid., p. 56). Catherine Bell (1992) mentionne également

que: "Durkheim argued that religion is composed of beliefs and rites: beliefs consist of representation of the sacred; rites are determined modes of action that can be characterized only in terms of the representations of the sacred that are their object." (Ibid., p. 20). Elle dénonce cependant cette dichotomie proposée entre les croyances, fruits de la pensée, et les actions rituelles, considérées ici comme de simples mécanismes d'application de ces croyances. De plus, elle relativise ce sens du sacré en imposant une nécessaire contextualisation culturelle pour distinguer le sacré de l'activité autre:

"ritualization is a matter of various culturally specific strategies for setting some activities off from others, for creating and privileging a qualitative distinction between the "sacred" and the "profane", and for ascribing such distinctions to realities though to transcend the powers of human actors." (Ibid., p. 74)

Ce rapport au sacré est qualifié plus spécifiquement par nombre de théoriciens, dont Mary Douglas, de rapport à l'interdit: « Tous les rituels présentent un caractère commun : ils convoquent des interdits. Les rituels sont les différentes conduites, individuelles et collectives, prescrites ou spontanées, domestiquées ou violentes, impliquant un rapport aux interdits. » (Jeffrey, 1996, p. 97). Ce dernier appuie son point de vue en affirmant que « l'interdit est le gardien des limites. À cet égard, seront interdites toutes les conduites bousculant les limites, vecteur d'indifférenciation, pouvant entraîner des bouleversements dans la vie individuelle comme dans la vie sociale. » (Jeffrey, 2003, p. 204). Le maintien de l'ordre social est encore invoqué ici. Cherblanc abonde dans son sens : la pratique rituelle, selon lui, « a pour fonction principale d'éviter le désordre, l'entropie, en réactualisant le discours idéologique sur l'ordre du monde. » (Cherblanc, 2011, p. 34). Selon Jeffrey (2003), cet aspect est particulièrement important dans les sociétés qu'il nomme traditionnelles:

Dans les sociétés de la tradition, les gestes et les paroles se répètent d'une génération à une autre, comme s'il s'agissait d'une mise en scène théâtrale qui ne souffrirait d'aucune altération. Le respect d'un ordre qui se perpétue depuis les origines du monde rythme la vie de la communauté. Nous sommes alors dans des sociétés largement religieuses qui imposent des interdits, des croyances et des pratiques relatives à des choses sacrées. Les hommes forment une communauté morale passablement solidaire où chacun doit un respect aux règles des ancêtres. La transgression d'un interdit met en péril l'ordre même du monde. Les relations qui lient les dieux, les hommes et le sacré se fondent sur l'observance de conventions intouchables. (Ibid., p. 25).

Cet immobilisme demandera à être vérifié, la société d'origine sud-asiatique et népalaise pouvant être considérée comme traditionnelle, encore qu'en mutation, surtout en contexte de migration. Cependant, Bell (1992) dénonce d'ores et déjà le fait que les pratiques rituelles ne peuvent être caractérisées par leur "formality, fixity and repetition" (Ibid., p. 92). Cet immobilisme est de plus démenti par l'auteur précédent, Jeffrey, quelques années plus tard, puisqu'il conclut, en 2011: « Les rites se caractérisent par leur malléabilité, leur polysémie et leur élasticité » (Ibid., p. 49). Cet aspect méritera donc une attention particulière. Cependant, Ménard (1999) soutient ainsi que toute pratique rituelle

a une signification et une fonction *proprement religieuses* à partir du moment où on peut le voir comme *réactualisant un mythe* (qui renvoie lui-même à une certaine expérience du sacré). Le rite, en ce sens, est d'abord et avant tout la mise en scène -ou en geste- d'un mythe, sa *réactualisation* au sens fort du terme. Le rite re-présente le mythe; [...] Le rite fait sortir du temps ordinaire de la vie et nous amène à coïncider avec un temps d'une autre substance : le temps sacré des origines, c'est-à-dire celui d'une expérience fondatrice du sacré. (Ibid., p. 78-79)

Le rapport du rite avec un mythe va pouvoir s'énoncer dans de nombreuses pratiques rituelles indoues, comme je le montrerai pour les choix effectués, mais n'est pas forcément évoqué par les dévots et dévotes qui le pratiquent sans souvent rien connaître de l'origine mythique. Les rites sont-ils donc dépourvus de sens ? Staal

(1979) le soutient en analysant la pratique du rite védique du feu qui se transmet de génération en génération depuis des millénaires : “In ritual activity, the activity itself is all that counts. Not only have we established the rules ourselves, so that we are completely in control; we are also assured of success.” (Ibid., p. 10). En fait, ce qui m'intéresse particulièrement dans les pratiques rituelles, c'est leur fonction sociale, fonction explorée par Bourdieu notamment. Selon l'éminent sociologue français, le rite a pour but « d'instituer [...] une différence durable entre ceux que ce rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas ». (Bourdieu, 1982, p. 58). Il propose le terme de rites d'institution, dans le sens, de rendre officiel:

Instituer, assigner une essence, une compétence, c'est imposer un droit d'être qui est un devoir être (ou d'être). C'est signifier à quelqu'un ce qu'il est et lui signifier qu'il a à se conduire en conséquence. L'indicatif en ce cas est un impératif. (Ibid., p. 61)

Pour lui, « tout rite tend à consacrer ou à légitimer, c'est-à-dire à faire méconnaître en tant qu'arbitraire et reconnaître en tant que légitime, naturelle, une limite arbitraire » (Ibid., p. 58). Il conclut:

Ainsi, l'acte d'institution est un acte de communication mais d'une espèce particulière: il *signifie* à quelqu'un son identité, mais au sens à la fois où il la lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous (*katègoresthai*, c'est, à l'origine, accuser publiquement) et en lui notifiant ainsi avec autorité ce qu'il est et ce qu'il a à être. [...] " "Deviens ce que tu es". Telle est la formule qui sous-tend la magie performative de tous les actes d'institution. (Ibid., p. 62)

Poursuivant dans la même veine, Bell (1992) affirme que la pratique rituelle est avant tout le lieu d'un rapport de forces: “ritualization is first and foremost a strategy for the construction of certain types of power relationships effective within particular social organizations” (Ibid., p. 197). De plus, elle considère tout rite comme une pratique, en lui donnant quatre caractéristiques majeures: “Practice is (1) situational; (2) strategic;

(3) embedded in a misrecognition of what it is in fact doing; (3) able to reproduce or reconfigure a vision of the order of power in the world” (Ibid., p. 81). La synthèse de Catherine Bell me conduit donc à considérer les pratiques rituelles choisies comme des lieux de construction de rapports de force et également d'interactions, comme Houseman et Severi (1994) qui en font le cœur des pratiques rituelles: « La ritualisation [est définie] avant tout par la mise en place d'une certaine forme relationnelle » (Ibid., p. 204). Elles permettent la:

mise en place d'un contexte relationnel d'un type particulier, à la fois très "ouvert" en ce qui concerne les comportements individuels et extrêmement contraignant sur le plan de l'interaction auxquelles ces comportements sont intégrés, et d'autre part, à la mise en scène d'actions dont la transmission suppose le recours à des règles à la fois positives et constitutives (Ibid., p. 206).

Comment les jeunes filles étudiées vivent-elles donc les interactions et les rapports de force qui prennent place dans les pratiques rituelles auxquelles elles participent ? De plus, comme ces pratiques font partie intégrante du processus de socialisation ou d'ethnisation (Juteau, 1999) que connaissent ces adolescentes dans la sphère familiale, Bourdieu (1982) évoque, quant à lui, de l'inculcation:

Le travail d'inculcation [donne le] *sens* des limites qui incline les uns à tenir leur rang et à garder les distances et les autres à se tenir à leur place et à se contenter de ce qu'ils sont, à être ce qu'ils ont à être, les privant ainsi de la privation elle-même. (Ibid., p.62).

La transmission des pratiques rituelles a donc un impact, dont Houseman et Severi (1994) sont également conscients:

Le résultat de l'élaboration symbolique, lorsqu'elle se réalise dans des contextes collectivement réglés et relativement stables dans le temps, est bien [...] la représentation d'une série de notions concernant un certain nombre de traits constitutifs de l'identité. (Ibid., p. 199)

Ce sera particulièrement vrai pour les jeunes filles étudiées: accepter et maintenir des pratiques rituelles transmises est constitutif de leur identité en construction. Donc, les pratiques rituelles choisies seront notamment observées selon les interactions qu'elles entraînent et dans leur élasticité potentielle. Quelles seront celles qui seront retenues dans cette recherche ?

2.3.4 Des pratiques rituelles et festives annuelles

Trois pratiques rituelles annuelles indoues ont attiré mon attention, de par leur mise en place à Saint-Jérôme, à l'échelle familiale ou communautaire. Il s'agit de Dasain, de Tihar et de Teej. Je vais les expliquer ci-dessous, selon ce que la littérature en énonce.

Dasain: Déroulement et signification rituelle - *Dasain* ou *Dashara* (appelé *Durga-puja* en Inde) est le festival religieux népalais le plus important de l'année. Il dure au Népal dix jours complets (d'où son nom, tiré du terme *Das*, dix en népalais), durant le mois d'ashoj du calendrier lunaire népalais ⁸⁹, ce qui correspond au mois d'octobre/novembre dans notre calendrier. Ces jours de rituel se décomposent en neuf nuits de rituels (*navaratri*) et en un dixième jour. Selon la conception « traditionnelle » (Krauskopff et Lecomte-Tilouine, 1996, p. 14), donc que je suppose

⁸⁹ Le calendrier népalais s'appelle Vikram Sambat, composé de 12 mois lunaires et est accessible sur Internet : www.souriresdunepal.fr/calendrier-nepalais (consulté le 17 novembre 2014).

indienne, ce dixième jour est consacré à Ram, mais au Népal, selon ces deux auteures, le rituel est entièrement dédié à Durga:

Au Népal, cette bipartition 9+1 se retrouve toutefois dans les divinités associées aux différents jours de la fête. À chacun de ces neuf jours correspond l'une des déesses formant le groupe des Navadurgā (les "neuf Durgā"), tandis que le dixième est placé sous les auspices de Mahiṣāsura-mārdinī, épithète de Durgā qui la désigne comme tueuse du démon-buffle (Ibid., p. 15).

Le déroulement au Népal est différent jour après jour, avec des variantes selon les places, mais avec des objets rituels distincts chaque jour et qui, tous, symbolisent la déesse Durga. Devant l'autel domestique, Toffin (1993) rapporte qu'est semée de l'orge (*jamara rakhne*) et que sont faites des offrandes quotidiennes de riz, de fruits, de lait caillé, de miel, de galettes, de grains de soja, d'ail, de gingembre, de fleurs, d'encens, de vermillon et d'œufs de cane. Le rituel change dans la nuit du 8^e au 9^e jour, appelée *Navami* ou *Kal ratri* (la nuit noire) : de nombreux sacrifices de buffles et de chevreux ont lieu. Bouillier (1982) note que: « Ce lieu, où est "installée" la Déesse à laquelle, matin et soir pendant dix jours, le chef de famille va rendre un culte, est rigoureusement interdit aux femmes. Elles n'ont aucune part aux puja. » (Ibid., p. 94-95).

Et, enfin, le dixième jour, nommé *Vijaya Dashami*, après avoir fait un hommage à la déesse Durga, le chef de famille avec son épouse appose, sur le front de chacun, l'*aksheta* (du lait caillé, des grains de riz et du vermillon). Des pousses d'orge sont ensuite déposées soit sur la tête, soit derrière les oreilles. Puis, la famille s'incline devant le chef de famille et, enfin, un repas est donné à tous les membres de la famille. Les quatre jours suivants sont également des moments de retrouvailles familiales, pour achever le cycle ascendant de la lune (dite quinzaine « lumineuse »). Selon Krauskopff et Lecomte-Tilouine (1996), cette « vaste construction rituelle »

(Ibid., p. 9) a plusieurs significations: familiale, pour asseoir le respect de la hiérarchie familiale, agricole, pour célébrer la fin de la mousson et l'espoir d'une saison prospère, et même politique:

Toutefois, c'est dans ses dimensions politiques que se déploie toute la portée de cette vaste construction rituelle qui instaure un lien entre la personne du roi, ses sujets de langue et de coutumes variées, le pays et les divinités du pouvoir qui en symbolisent l'unité politique (Ibid., p. 9-10).

Si je reviens aux modalités de célébration observées à Saint-Jérôme, le dixième jour a été célébré publiquement en 2010 et en 2011, grâce à un comité organisateur de jeunes hommes adultes, puis a eu lieu seulement dans la sphère familiale en 2012 et en 2013, avant d'être à nouveau l'occasion d'une fête collective le 4 octobre 2014. Je reviendrai sur l'organisation de cette dernière, dans les diverses modalités de participation qu'y ont consacré les jeunes filles interrogées.

De par mon observation en 2013 dans une famille (Halsouet, à paraître), l'essentiel de ces dix jours de rituel se déroule sous l'égide des parents et a pour étapes principales les premier et dixième jours. Le premier jour, une *puja* conduite par les parents uniquement conclut la quinzaine des morts préalablement célébrée, puis rend hommage à Durga, avec la lecture également du *Gopal Sahastranam*, le Livre de l'histoire de Krishna; sont ensuite plantées dans la terre des graines d'orge (*jamara*) et de sésame noir, puis de maïs. De plus, il n'est procédé à aucun sacrifice d'animaux chez les Vishnuïtes, m'ont assurée les participants au rituel. Le dixième jour, la famille est réunie à l'heure prescrite par le guru de New York qui connaît l'astrologie (ce fut à 10h30 en 2013). Après lecture chantée du *Gopal Sahastranam* et consécration du mélange rouge⁹⁰ servant à l'*aksheta*⁹¹ et des offrandes, père et mère

⁹⁰ Mélange fait à base de riz, d'eau, de yogourt et de colorant rouge.

récitent des bénédictions en sanskrit et apposent l'*aksheta* sur le front de leur progéniture, dans l'ordre décroissant d'âge. Des pousses de *jamara* (*jamara rakhne*) sont également mises sur les cheveux des personnes par la mère. La pratique rituelle prend fin avec des *prasada*⁹² et un repas. Les jours suivants, d'autres bénédictions peuvent avoir lieu auprès d'un enfant arrivé de loin ou d'autres membres appréciés de la famille. Une quinzaine de jours après cette pratique rituelle, a lieu une autre fête importante, Tihar.

Tihar: Déroulement et signification rituelle- Le rituel de Tihar, avant tout célébré dans la sphère familiale à Saint-Jérôme, se déroule sur cinq jours, du troisième au huitième jour du mois de kartik du calendrier népalais. Cependant, le cinquième jour est le plus fêté dans les familles et est appelé *Bhāitika* sur le calendrier népalais (en 2014, il a eu lieu le 25 octobre). Ce jour-là, les sœurs honorent leurs *bhai*, leurs frères. Il convient tout de suite de préciser que ce terme, "*bhai*" en népalais, a une conception élargie qui va du frère de sang au cousin, en passant par le neveu et même le frère d'adoption (une personne choisie comme frère pour la vie). Pour leur rendre hommage, les sœurs apposent la *tika* sur le front de leurs *bhai*, leur offrent un présent, en reçoivent d'eux, et chantent en leur présence des "*bhai lēni*", c'est-à-dire des textes qu'elles ont composés en reprenant des événements-clé de la vie de leurs frères. L'origine mythique de ce rituel est racontée par Bouillier (1982):

⁹¹ Insigne frontal que les parents apposent sur le front de leurs enfants lors de la fête de Dasain ou lors de bénédictions importantes de ce type

⁹² Retour, pour les participants à un rituel, des offrandes faites aux dieux. Souvent sous la forme de fruits ou d'argent.

Pourquoi donc le tika reçu de la sœur protège-t-il de l'enfer (et même, selon certaines versions, de la mort) ? Parce que, le mythe nous l'apprend, on agit alors à l'imitation de Yamuna, le modèle des sœurs. Le rite met en scène le mythe qui le justifie. Tel qu'on me l'a rapporté, le mythe raconte l'histoire d'un démon, un raksas, désireux de dévorer un petit garçon. Sa sœur Yamuna (ou Yamuni dans d'autres versions) intervient et supplie le démon d'épargner l'enfant jusqu'à ce que sèche le cercle d'eau et d'huile dont elle entoure celui-ci, et que flétrisse le collier de fleurs qu'elle lui passe autour du cou. Les fleurs étant restées fraîches et le cercle magique humide, le raksas dut s'avouer vaincu et l'enfant fut sauvé par sa sœur. (Ibid., p. 99)

Comme je l'ai observé à Saint-Jérôme en 2012 et en 2013, cela peut également donner lieu à une tournée de maison en maison où les jeunes filles entonnent ces chants et reçoivent de l'argent en retour. Cette pratique rituelle a pour but « le maintien de relations entre frères et sœur » (Bates, 2013, p. 12), particulièrement quand la sœur s'est mariée et vit dans la famille de son époux. Les interactions que permet Tihar ont donc lieu avant tout au sein de la fratrie. La dernière pratique rituelle a un objectif autre: la fête des femmes.

Teej: Déroulement et signification rituelle - Ce rituel s'adresse exclusivement aux femmes, et particulièrement aux femmes mariées. Il se déroule sur cinq jours, à la fin de l'été, dans la quinzaine lumineuse de Bhadau (en 2014, c'était autour du 28 août)⁹³. Au Népal (et également en Inde), c'est un temps de jeûne, de bains rituels et de *puja*. Les jours de rituels commencent par un repas tard le soir *dar khane* où des mets nombreux et variés sont concoctés. Le lendemain, après un bain rituel, un jeûne strict est de rigueur, sans même une gorgée d'eau jusqu'au surlendemain matin. Le cinquième jour, dit Panchami, sont récitées cent prières appelées *Panchami Barsika* en la présence d'un *pujari*⁹⁴, pour que les femmes se purifient des écarts de conduite

⁹³ Selon Bennett (1983), il s'agirait même de deux rituels distincts, les 3e et 5e jours, mais ils se confondent au Népal du fait de leurs significations et pratiques similaires, exclusivement réservées aux femmes : "two closely related festivals of fasting and ritual purification" (Bennett, 1983, p. 218).

⁹⁴ C'est le *pujari* de Saint-Jérôme qui m'a mentionné ce déroulement et nous l'en remercions vivement.

qu'elles auraient pu commettre vis-à-vis de leurs prescriptions lors des menstruations (j'aborderai la nature de celles-ci dans la sous-partie suivante):

Le culte de ṛṣi pañcamī, qui termine le cycle de Tīj, le cinquième jour de la quinzaine claire de Bhadau, permet aux femmes de se purifier du sang menstruel, en particulier de la faute qu'elles ont pu commettre en touchant un homme pendant cette période. (Bouillier, 1982, p. 109)

Le but principal de ces pratiques rituelles est cependant d'assurer la longévité du mari: “there is a strong belief that women are somehow responsible for their husband's life. In fact for the first part of the festival each woman must do a strict fast meant to ensure the long life of her husband” (Bennett, 1983, p. 219). Pour les jeunes filles célibataires qui s'astreignent à ces pratiques rituelles, le but visé est de trouver un bon époux. Le mythe sur lequel cette pratique rituelle s'appuierait est le suivant:

Tīj, appelé aussi haritālīka, est fondé sur le mythe des amours de Siva et Parvatī, tel qu'il est exposé dans un petit livre, *Swasthānī vrata kathā* « Histoire du vœu de Swasthānī », dont il existe plusieurs éditions légèrement différentes. Sommairement résumé, le mythe décrit les entreprises de Parvatī pour faire de Siva son époux. Destinée par son père Himālaya à Visnu, Parvatī, désespérée, s'enfuit dans la jungle et dans sa retraite se met à jeûner, à pratiquer diverses austérités et à rendre un culte au liṅga de Siva qu'elle a façonné avec du sable. Siva, contraint par la force des pratiques de Parvatī, lui apparaît et lui conseille de faire appel à Visnu. Celui-ci montre à Parvatī comment faire le vrata de Swasthānī, la déesse qui a le pouvoir d'exaucer tous les vœux. Ce n'est qu'après une minutieuse puja à Swasthānī que Parvatī obtient Siva pour époux. (Bouillier, 1982, p. 102)⁹⁵

Au-delà du mythe, cette pratique rituelle met en interaction les femmes entre elles, de façon exceptionnelle par rapport à leur quotidien, et en interaction symbolique avec leur mari. Aux côtés de ces pratiques rituelles annuelles, des prescriptions spécifiquement féminines sont transmises et je vais m'intéresser à trois d'entre elles:

⁹⁵ Les signes diacritiques utilisés respectent fidèlement la citation de l'auteure.

le *vivaha* (la conception du mariage), le *vrata* ou *barta* (jeûne votif) et les obligations autour des menstruations.

2.3.5 Trois pratiques rituelles indoues féminines

Pour mieux saisir les liens de ces jeunes filles vis-à-vis de la tradition indoue, je vais mettre en exergue trois pratiques rituelles féminines spécifiques de cette tradition: la conception du mariage, le *vivaha*; le jeûne votif, le *vrata* ou *barta*⁹⁶, et les pratiques autour des menstruations. Ces trois pratiques rituelles choisies me semblent en effet révélatrices du *stridharma*, le *dharma* de la femme indoue. Je vais détailler chacune de ces prescriptions selon la littérature scientifique qui en traite.

Le *vivaha* - Tout d'abord, il est primordial de souligner que le mariage est un *samskara*, à savoir un rite de passage, très important pour la jeune fille indoue:

C'est le seul *samskāra* qui soit célébré pour elle avec la récitation des *mantra* védiques. [...] Le mariage tient lieu d'initiation pour elle. Désormais, elle a part à l'entretien du feu sacrificiel et aux divers sacrifices, en compagnie de son époux. C'est dire d'un mot qu'elle reçoit un statut. (Kapani, 1992, p. 96)

En effet, alors que le jeune homme brahmane reçoit son statut à l'aube de l'adolescence, par la cérémonie de la remise de la cordelette brahmanique et de mantras (*vrata banda* ou *upanayana*), la jeune fille doit attendre son mariage pour connaître le seul rite d'importance de sa vie (hormis les rites funéraires). Ainsi, selon Flood (1996), "marriage is a woman's *upanayana*, serving her husband is equivalent

⁹⁶ Ces deux termes, *vrata* et *barta*, sont synonymes de jeûne votif dans la tradition indoue, le premier étant en sanskrit/hindi et le deuxième, en népalais.

to Vedic study, and housework equivalent to the fire oblation” (Ibid., p. 204). Bates (2013) renchérit:

Le mariage est considéré par les textes classiques et la mythologie comme la seule condition acceptable pour les femmes. Il en est de même dans la population puisqu'il n'y a pas de modèle de célibat pour les femmes, contrairement au modèle de l'homme ascète. Les mariages arrangés par les familles sont une norme en Asie du sud. (Ibid., p. 125)

Le mariage est, en fait, la plupart du temps arrangé ou semi-arrangé, car il s'agit toujours d'obtenir l'accord des parents (préalable ou ultérieur). La conception de l'amour repose sur le fait que le sentiment naît de cette union officielle et se fortifie grâce et tout au long de celle-ci. Il est donc important que les jeunes gens ne connaissent qu'un partenaire, leur époux ou épouse, et cela a des conséquences dès le début de leur adolescence:

As soon as they reach their teen years, boys and girls are encouraged to play only with children of the same sex. Boys are allowed more freedom of movement and do not have account for their whereabouts in detail. In contrast, girls are given strict instructions to come home right after school. Their whereabouts and behaviour are monitored closely. (Dhruvarajan, 1996, p. 312)

Les époux peuvent ensuite être choisis sur base d'une étude astrologique de leurs caractères respectifs ou d'une enquête auprès des personnes qui les connaissent : le tout est de chercher des indices de leur compatibilité. Mais surtout, l'idéal est un mariage endogame par rapport à la jati : l'époux recherché se doit d'être indou et de même caste (*jati*), pour perpétuer les mêmes rituels que chacun a appris et vécus depuis son enfance (rituels aux ancêtres, *pūja* quotidiennes ou au moins régulières, etc.). En fait, l'appartenance à la caste est intimement liée aux croyances religieuses indoues où chacun reçoit une fonction précise dans la société et doit s'en acquitter

durant sa vie, pour bien suivre le *dharma*, la Loi cosmique et individuelle dans laquelle chacun a le devoir de s'insérer.

Cependant, l'exogamie est indispensable en ce qui concerne le *gotra*. Cette notion, difficilement traduisible, pourrait s'apparenter au "clan", ou à la filiation intergénérationnelle à un des *rishi* des Veda dont le nom est connu de chacun, transmis oralement par les ascendants. Cette filiation ancestrale a des conséquences directes sur certains actes ou pratiques comme l'affirment Boisvert (2010) et Apffel Marglin, (1985). Comme le soutient cette dernière, "Blood relatives are said to be of the same clan (*swagotraya*) and relatives by marriage are said to belong to another clan (*paragotraya*) and that is what determines whether one is polluted by a birth or death among any of these relatives" (Ibid., p. 50). Par exemple, les membres de la famille qui feront les *shradda* (rites, prières, jours de jeûne et de retrait du monde) consécutivement à la mort d'un membre de la famille seront seulement ceux qui sont issus du même *gotra*. En tout cas, en ce qui a trait au mariage, "Gotra endogamy is banned because it is seen as a kind of incest" (Bennett, 1983, p. 17).

Revenons au fait que le mariage permet à la femme d'acquérir un statut. Quel est-il ? Tout d'abord, la jeune épousée intègre d'emblée la famille de son conjoint et y emménage : c'est le principe de patrilocalité. Là, dans le *ghar* (nom de la maison du marié en opposition au *mait*, appellation de la maison de sa famille d'origine), sa place est traditionnellement en cuisine:

"When the daughter becomes a wife she acquires the right (*adhikāra*) to cook for her husband's household. Up to the arrival of the first daughter-in-law the mother does the cooking, but when the daughter-in-law (*bahu*) arrives she usually takes over much of the cooking although the mother-in-law (*śāśu*) has control over the supplies and closely supervises the work of her *bahu*" (Apffel Marglin, 1985, p. 50).

Les relations entre belle-fille et belle-mère sont donc étroites dans la gestion de la maisonnée.

Cependant, le rôle de l'épousée va bien au-delà. En effet, selon les Lois de Manu, "On the wife depend the procreation of sons, the performance of religious rites, service, highest pleasures, heaven for oneself and for one's ancestors" (IX, 28). Donc, d'une part, elle assure la venue d'une progéniture: "The wife is the life maintainer not only because she feeds but also because it is through her that her husband's line, his *kuḷa*, will be maintained" (Apffel Marglin, 1985, p. 55). D'autre part, elle veille à l'accomplissement des rites, et en cela, sa place est très liée à celle de son mari:

"Such man [the married man] is called a *karttā*; one necessary requisite to being a head of household is to be married and one's wife must be alive. The wife is the *karttrī*. Both their presence is indispensable at all-life-cycle ceremonies. The word *karttā* comes from the root *kar* – meaning to do. The wife is the person who enables her husband to become a doer. Without a wife one cannot perform enjoined actions which are collectively called "dharmic work" (dharmic from *dharma*), and therefore one cannot accumulate merit (*punya*)" (Apffel Marglin, 1985, p. 53).

Les rites familiaux sont encore soulignés ici comme la responsabilité du couple et sont particulièrement rendus possibles grâce à la présence de l'épousée. En fait, cette dernière est comparée par certains à Lakshmi: "The woman of the household is often referred to as the Lakshmi of the house. Like the goddess, the woman has the power to attract wealth and prosperity into the household and to prevent poverty for crossing the threshold" (Nagarajan, 2007, p. 101). Une sacrée responsabilité ou une responsabilité sacrée. Il reste que la conception de la femme mariée selon cette tradition est celle d'une personne entièrement consacrée au service de son mari:

Le rapport de la femme à son époux et à la famille de celui-ci trouve son sens dans le modèle idéal de la femme hindoue. Il s'agit de la déesse *Pativrata* qui représente une épouse dévouée dont l'existence entière est dédiée à son époux (Assayag, 2005 : 94). Cet idéal implique que le seul devoir de l'épouse est d'être au service de son époux (Kapadia, 1966 : 169). (Bates, 2006, p. 80)

Naidoo renchérit sur cette vision: "Essentially, the ideology of pativrata is one of complete deference to the spouse as a living god, the unswerving and steadfast devotion of wife to husband, in all aspects of life, including use of linguistic terminology, eating customs, and service to husband." (Ibid., p. 61).

Le mariage est donc un acte capital dans la vie de toute femme indoue; son époux doit être choisi avec soin, car le couple doit être le garant de fonctions, rituelles et quotidiennes, très importantes et durables. Toutefois, en contexte post-migratoire, ces pratiques peuvent évoluer. En effet, Samuel (2010), en conclusion de son étude auprès de 63 jeunes femmes d'origine du Kerala de première et de deuxième génération vivant à Toronto, affirme que "Gender norms, as we see in this study, are enforced through practices around marriage." (Ibid., p. 107). Elle va même plus loin en soutenant, dans une approche féministe affirmée, que:

"First-generation respondents, in particular, see the customs around marriage as an important mechanism with which to encourage the younger generations to marry within the community and preserve the social boundaries of class, caste and religion which are key signifiers of social position and status in Indian society" (Ibid., p. 107-108)

La chercheuse a cependant observé que certaines femmes, surtout de deuxième génération, étaient actives pour apporter des changements à cette situation, notamment en ménageant des secrets sur des relations extérieures à la communauté: "Keeping secrets is a stressful process and managing these deceptions takes effort"

(Ibid., p. 103). De même, Dhruvarajan (1996) a constaté, dans ses observations de jeunes sud-asiatiques à Toronto, que:

“The choice of marital partners, career, and education are expected to be family decisions, not individual decisions. Again, peripheral values are negotiable, but core values not. In contexts when teenage sons and daughters accept these stipulations, family relationships are harmonious. When they do not, there will be conflict.” (Ibid., p. 314).

Les constats seront-ils similaires avec les jeunes filles "népalaises" étudiées, de première génération ? Quelles seront, dans ce nouveau contexte de vie québécois, la conception du mariage spécifique aux jeunes filles indoues célibataires immigrantes de première génération et leurs aspirations quant à leur future place dans un foyer ? J'examinerai tout d'abord les deux autres pratiques rituelles choisies, en commençant par le *vrat* ou *barta*.

Le *vrat* ou *barta*⁹⁷ - Le *vrat* est un jeûne partiel ou complet, souvent dédié à une divinité du panthéon indou, et qui semble être une pratique pan-sud-asiatique, là-bas comme en contexte de migration (McGee, 1996; Bennett, 1983; Kapadia, 1995; St-Germain-Lefebvre, 2008). Ce jeûne est accompagné, selon McGee (1996), par “a combination of any of the following: worship (*puja*), ritual bathing (*snana*), all-night vigils (*jagarana*), meditational recitation (*japa*), and gift-giving (*dana*) [and] *vrata-katha* -a ritual telling of a narrative concerning the performance and benefits of the *vrata*” (Ibid., p. 150). Le *vrat* commencerait donc comme un contrat passé avec une déité choisie à laquelle on voue un culte, et peut dans certains cas exiger un jour particulier de l'année: “Certain deities are associated with specific days of the week (e.g, Monday is associated with Śiva, whereas Hanumān is associated with Tuesday),

⁹⁷ *vrat* est une dénomination trouvée dans la littérature d'origine indienne et *barta* a été lu chez Bennett (1983), observatrice des femmes au Népal. Ces termes concernent cependant les mêmes pratiques.

phases of the moon, and the three seasons of the year (hot, rainy, and cool)” (McClymond, 2008, p. 317). Le jeûne s’accompagne en tout cas toujours de prières et de méditation avec, comme condition le fait que « l’exactitude dans la performance du rite est le garant de son succès » (Bouillier, 1982, p. 92).

Dans certaines de ces pratiques, des chants accompagnent le jeûne et mettent en valeur le courage des femmes vertueuses qui ont accumulé des mérites grâce à leur pratique régulière du *vrat*: “Notably, the heroines of women’s devotional stories exemplify moral virtues, ritual knowledge, devotional fervor, and transformative agency” (Grodzins Gold, 2008, p. 185). Cependant, selon la même auteure, cette réserve de force intérieure accumulée peut et doit servir à d’autres personnes, particulièrement dans la famille proche:

“By definition, the power women accumulate through their ritual actions [such as *vrat*] should never be used exclusively for their own well-being. Selflessness is a very important virtue, exemplified by the capacity for fasting. [...] women see their own rituals as productive of better circumstances for themselves together with their loved ones”. (Ibid., p. 185)

La fréquence de ces jeûnes étant variable, la finalité est primordiale: c’est le devoir de toute femme d’être ainsi en harmonie avec le *dharma*, la Loi cosmique qui régit le monde mais aussi le devoir de chacun, et cela permet d’augmenter le bien-être du foyer qu’elle mène. Cela rejoint également les vertus d’ascétisme très présent et encensé dans l’indouisme mais, ici, le renoncement se fait au sein de la vie quotidienne. Ainsi, de même que le *kolam*, autre pratique rituelle domestique du sud de l’Inde, le *vrat*

“brings not only auspiciousness and goodness, but also the orientation of disciplining earthly desires. The householder must always be aware of binding her or his desires, constantly incorporating ascetic values into daily life.” (Nagarajan, 2007, p. 101)

Le *vrat* a donc pour but d’augmenter la force intérieure, le *tapas* de l’individu, de même que le ferait le vœu de silence ou de célibat qu’un *sadhu* se donnerait : “Ritual purification is extremely important in village religion as a means by which the opposing values of ascetism are symbolically incorporated into the householder’s life” (Bennett, 1983, p. 44).

Observations et entrevues auprès des répondantes me permettront d’affiner la compréhension de cette pratique rituelle et, surtout, d’en dégager les façons de faire des jeunes filles népalaises, dans un contexte de migration où la tradition indoue est minoritaire. En effet, d’une part, cette prescription a été peu étudiée, à ma connaissance, pour les jeunes femmes célibataires, alors que cette pratique se vit, selon les dires que j’ai pu recueillir en situation d’observation. D’autre part, le concept de “femme indoue” tel que prôné par de nombreux écrits ne peut être généralisé: il faut garder une certaine vigilance entre la description rencontrée dans les écrits et la réalité concrète de son application dans la vie de chaque femme indoue. La même attitude de discernement sera nécessaire concernant les pratiques autour des menstruations telles que définies ci-dessous.

Les pratiques autour des menstruations - Ce qu’il faut savoir en premier lieu, c’est que le sang menstruel est l’impureté par excellence dans l’indouisme. La femme menstruée est alors appelée *nacuni*, “intouchable” -terme qui s’applique également aux membres des castes les plus impures (Bouillier, 1982, p. 109)- ou *rajaswala* (du

mot *raja* qui signifie sécrétion féminine), le sang menstruel étant également nommé *masikia*, *chu* ou *maru*.

L'origine mythique de cette souillure est une faute très grave d'Indra, qui a consisté dans le meurtre d'un brahmane, le *Brahmahatya* de Vishvarupa:

“Brahmahatyā (the sin of killing Brahmin) took shape and went against Indra. Though Indra could have destroyed it, he joined his hands and received it. At the end of the year, he cut it into four pieces and divided them among earth, water, tree, and woman. The earth received it with the boon that depressions will be filled. That sin is now seen as salt beds. The tree got it with the boon, “will not die even if cut into pieces”. That sin is the sap of the tree. Women got it with the boon. That sin is the menstruations of women” (Parmeshwaranand, 2001, p. 1402).

Cette faute qu'Indra a su fractionner et transmettre aux autres affecte donc les femmes mensuellement. Ce reste qui souille la femme l'écarte de fonctions où sa pureté est indispensable. Par exemple, « la préparation des aliments doit être un acte rituellement pur » (Douglas, 1992, p. 142), donc la femme ne peut s'en charger durant les quatre premiers jours de ses menstruations. En effet, “A woman becomes pure on the fourth day. After seven days, she becomes pure enough to take part in the worship of the ancestors and deities” (*Garuda Purana Khanda*, 32.7-10). D'ailleurs, le quatrième jour est sacré, car “There is the belief that the 4th solar day after menstruation has begun is the most potent time for realising the procreative potential, but it sloughs off at the 15th day” (Kondos, 1982, p. 253). Il est donc présent dans les croyances que le mari doit s'unir à son épouse ce quatrième jour-là. Traditionnellement, l'isolement de la femme menstruée est partagé avec les autres femmes de la maisonnée, car ces dernières ne peuvent pas non plus s'exposer aux regards des hommes:

“They eat separately, remain in a corner of the house, do not cook or bathe, and do not decorate their bodies. Also, they do not use *sindur* on their forehead but put a black dot instead. They do not comb their hair or put oil in it, or change their clothes. They do not allow their children to touch them except for naked, small unweaned children” (Apffel Marglin, 1985, p. 63)

Cependant, les toutes premières règles peuvent donner lieu à des pratiques encore plus longues pour les jeunes pubères. Cette pratique s'appelle *gupha basne*, littéralement "rester dans la grotte", et peut durer 12, 15 ou 22 jours, selon les sources. Il s'agit d'une "strict prohibition on "seeing the face" of either her father or her brothers during her first menstruations" (Bennett, 1983, p. 236). Pour ce faire, la jeune fille doit rester dans un bâtiment à part, étable ou maison proche, comme le rapporte ici Bouillier (1982):

Lorsqu'une fillette devient pubère, elle doit quitter immédiatement la maison de son père. Accueillie dans une maison amie, elle reste recluse quinze jours. Tout contact avec les membres de sa *māit* est interdit avant la purification et le solennel changement de vêtements du quinzième jour (Ibid., p. 98).

Les hommes de la maison lui offrent en effet de nouveaux vêtements à l'issue de cette période d'isolement:

“But one ritual act is essential to her purification: the girl must receive from her father and brothers a red dhoti and blouse, the accessories of a married woman (*saubaghya saman*), and daksina before she can be seen by them or enter her own house again” (Bennett, 1983, p. 239)

La jeune femme est alors considérée comme une *taruni*, littéralement "apte à séduire les hommes". Ce rituel, décrit ici par Bennett (1983) dans des zones rurales népalaises, a-t-il eu lieu dans les camps de réfugiés où les jeunes femmes interrogées (entre 15 et 22 ans actuellement) ont dû majoritairement connaître leurs premiers

saignements ? Actuellement, cette période d'isolement durant les premières règles existe-t-elle dans les faits pour les jeunes filles indoues "Népalaises" ? De quelle(s) façon(s) est-elle appliquée ? Comment cet isolement est-il ensuite vécu dans le rythme mensuel : est-il considéré par ces dames comme de la ségrégation ou comme une période de joie et de détente ? La deuxième option est soutenue par une chercheure indienne indoue immigrée aux États-Unis, Nagarajan (2007): "this isolation can also be simultaneously and paradoxically a period of welcome rest and conviviality" (Ibid., p. 92) puisque les femmes sont momentanément libérées de leurs contraintes domestiques quotidiennes.

En résumé, l'étude de ces pratiques rituelles annuelles (Dasain, Tihar et Teej) et féminines (la conception du *vivaha*, le *vrat* et les prescriptions autour des menstruations) permettra donc de cerner les différences entre savoirs savants et mise en pratique, surtout que ces références sont caractéristiques de la tradition indoue, mais encore une fois pas forcément de ses variantes népalaises ni de leur application en contexte post-migratoire. Ces jeunes filles, issues du milieu familial indou, sont également plongées dans l'univers scolaire québécois et il est nécessaire à présent d'étudier selon quelles modalités elles peuvent y vivre leur socialisation.

2.4 La socialisation dans le cadre de l'école

2.4.1 La socialisation scolaire

Comme préambule, Dubet (1994) remet en cause l'uniformité de l'école comme institution capable de remplir des fonctions de façon homogène: « Si l'on s'accorde au mot "institution" le sens relativement étroit [...] d'une forte capacité d'intégration

fonctionnelle autour de valeurs centrales, l'école n'est plus une institution » (Ibid., p. 170). En effet, cette transformation prend notamment racine dans la massification scolaire, dans l'hétérogénéité de la clientèle, dans la variété des programmes et des projets éducatifs, et dans les valeurs en discussion au sein même des équipes enseignantes. Ainsi, l'école se définit comme une organisation au sens de Crozier et Friedberg (1977). Il s'agit d'une organisation « moins par ses valeurs ou ses fonctions que par sa capacité à produire de l'action concertée » (Dubet, 1994, p. 172). Au sein de cette organisation, et au risque de me répéter, la socialisation scolaire ne correspond plus à la vision des fonctionnalistes qui affirment:

Dans tous les États-nations, l'école est dotée d'un pouvoir socialisateur. C'est une institution légitimée de la transmission des valeurs et des normes sociétales, et son influence sur la formation des esprits est toujours grande (Malewska-Peyre, 1991, p. 207).

Je le rappelle, la socialisation est comprise ici au sens des néo-individualistes, comme un processus de négociation entre acteurs en présence, « un processus interactif entre les personnes placées dans des situations communes et auxquelles elles doivent s'adapter » (Tondreau et Robert, 2011, p. 173). Les acteurs partagent ainsi un cadre curriculaire, défini par le *Programme de formation à l'école québécoise* (MELS, 2001a), mais également un programme caché:

Certains auteurs [...] utiliseront la notion de "curriculum caché" ou "programme latent" (*hidden curriculum*) pour bien faire ressortir la différence entre ce qui est explicitement poursuivi par l'école et ce qui est effectivement accompli par la scolarisation en tant que développement des capacités ou modifications des comportements chez les élèves. Le "curriculum caché" désignera ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites (Forquin, 1989, p. 23)

À titre d'exemples, la place accordée à l'élève dans les interactions en classe, les valeurs du groupe d'adolescents et leur rapport aux relations amoureuses sont des apprentissages qui diffèrent de ceux qu'ont réalisés les répondantes dans le contexte des écoles des camps de réfugiés népalais et qu'elles ont sûrement dû apprendre, sans en recevoir un enseignement particulier. Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) soulignent à ce propos que:

Les normes de comportement à l'école semblent si évidentes aux yeux de l'institution que, pour les adultes et pour les enfants qui les ont déjà incorporées, l'obligation de les respecter semble "aller de soi". Ces normes sont acquises dès le début de la scolarité, probablement par imitation, car nous retrouvons rarement des traces d'un enseignement délibéré et explicite. (Ibid., p. 85)

C'est ainsi que, d'après ces chercheuses, les enfants étrangers « éprouvent encore plus de difficultés pour saisir et comprendre les normes de l'école. » (Ibid., p. 154). Ce sera à vérifier et à compléter grâce à l'analyse des propos des répondantes.

De plus, la socialisation recouvre les interactions entre pairs, et entre enseignant et élèves, la mise en pratique de valeurs culturelles supposées communes et les rapports de pouvoir dans un même système qu'est l'école. Tondreau et Robert (2011) y incluent, du côté des élèves, les « mille et un trucs, les petites combines, les petites stratégies que les élèves s'assurent d'un minimum afin de vivre, sinon heureux, du moins confortablement dans la classe » (Ibid., p. 173). Ces auteurs l'étendent de plus à « l'appropriation des savoirs instrumentaux, des différentes matières (savoirs) et des contributions (savoir-faire et attitudes) qu'elle [la socialisation] est censée apporter à l'éducation des jeunes » (Ibid., p. 170). La socialisation se vit donc à la fois au travers des activités ou du contenu scolaire, ou encore de façon tacite, par les relations quotidiennes qu'entretiennent les jeunes migrants avec leurs pairs et avec les acteurs éducatifs en présence (Bouchamma, 2009b). L'acception de la socialisation scolaire

est donc très large, mais cette étude ne pourra pas en couvrir tous les aspects: je me concentrerai surtout sur les interactions avec les enseignants et entre pairs des jeunes filles "népalaises". Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) nomment les premières les interactions verticales (enseignant-élèves) et les secondes, les interactions horizontales (entre pairs). Les interactions sociales horizontales ont cependant, pour les deux chercheuses, le sens restreint d'interactions faites à l'insu de l'enseignant, qu'elles ont observées en situation de classe, tandis que les interactions entre pairs qui m'intéressent ici sont celles que verbaliseront les répondantes, à partir de leur quotidien, en classe, pendant les travaux d'équipe par exemple, et hors de la classe, dans les moments non structurés (aux pauses, entre autres). Ces interactions sont particulièrement importantes car, du côté de l'acteur de la socialisation au secondaire⁹⁸, le système d'appartenance du jeune est avant tout la « communauté juvénile » (Dubet, 1994, p. 202), à savoir:

la participation à un groupe de pairs, à une *philia*, à un groupe d'égaux valorisant l'amitié, la confiance, l'amour [...] le monde des affinités électives qui se développe dans les failles de l'organisation scolaire, les interours, les récréations, les cafés, les sorties, tout ce qui, de leur point de vue, participe d'une formation de leur personnalité (Ibid., p. 203).

Effectivement, le réseau social et les pairs sont primordiaux tout particulièrement pendant la période de l'adolescence (Cloutier et Drapeau, 2008). Cela semble d'autant plus important pour les jeunes immigrants si l'on en croit l'étude récente de Steinbach (2014), aussi bien du côté des élèves (interrogés de façon longitudinale, de 2009 à 2011, dans trois écoles de Sherbrooke) que de leurs enseignants (dans ces trois mêmes écoles):

⁹⁸ Dubet, dans le contexte français de ses études, fait référence aux acteurs lycéens, c'est-à-dire du secondaire 4 à la 1^{re} année du cégep au Québec.

Le deuxième enjeu [après les facteurs socio-affectifs] mentionné par les enseignants d'accueil et de francisation est l'intégration sociale des élèves immigrants et leurs relations avec leurs pairs. Il importe de mentionner que la thématique la plus dominante des entrevues avec les élèves issus de l'immigration était le désir d'avoir des amis dans la société d'accueil. (Steinbach, 2014, p. 294)

De plus, selon un enseignant d'accueil interrogé dans cette même étude, « un des problèmes qui s'ajoute à cette difficulté de se faire des amis est la difficulté de maîtriser les codes sociaux au Québec » (Ibid., p. 294). L'exemple est donné de deux élèves africaines se tenant par la main et dont l'attachement a été mal interprété par l'environnement. Dans l'étude récente de Nadeau-Cossette (2014), ayant pour cadre la ville de Québec, bien des jeunes répondants d'immigration récente ont exprimé leur difficulté à se faire des amis "québécois". Ils marquent une préférence pour avoir des amis ayant connu le même parcours de vie ou un parcours similaire, comme l'explique ce témoignage:

« parce qu'ils ont vécu la même chose que moi. Parce que les Québécois, ils comprennent pas ce que j'ai vécu, ce que j'ai, qu'est-ce que j'ai eu, parce que d'habitude, les immigrants, ils comprennent qu'est-ce que j'ai passé, parce qu'ils sont passé la même chose, avant ou après » (Ibid., p. 53).

Il restera donc à vérifier de quelle nature est ce réseau d'élection, ce « groupe d'égaux», pour mes répondantes, dans le cadre de leur socialisation à l'école. Plusieurs auteurs qui ont utilisé d'autres termes, comme celui d'intégration sociale, ont toutefois des objectifs communs et des résultats qui peuvent apporter des dimensions, indicateurs et facteurs intéressants pour ma recherche. Je vais donc les évoquer ci-dessous.

2.4.2 Les dimensions et les indicateurs de l'intégration sociale

Comment définir l'intégration sociale des élèves immigrants ? Mc Andrew, Pagé, Jodoin et Lemire (1999) se sont intéressés à ce concept dans une étude quantitative destinée à mesurer l'impact de la pluriethnicité sur l'intégration sociale des élèves immigrants et québécois d'implantation ancienne. Ces auteurs ont alors défini l'intégration sociale selon trois dimensions principales: l'appartenance au groupe d'origine, l'appartenance à la société d'accueil et les rapports interethniques.

La première dimension, l'appartenance à un groupe qualifié d'origine, fait appel aux concepts de l'ethnicité et du groupe ethnique (Isajiw, 1993; Edwards, 1992). Selon Juteau (1999), il s'agit avant tout d'un rapport social: la présence de frontières externes (au sens des *boundaries* de Barth, 1969) définit une auto-perception de soi face à l'Autre et prend en compte le regard de l'Autre sur soi, des perceptions toutes deux mouvantes. L'ethnicité se définit également par des frontières internes, notamment des caractéristiques culturelles, linguistiques et historiques. Cependant, à l'intérieur d'un même groupe ethnique, il s'agit d'« explorer l'appartenance au groupe primaire comme un phénomène susceptible de varier à l'intérieur d'un même groupe » (Mc Andrew, Pagé, Jodoin et Lemire, 1999, p. 9). De plus, la perception du groupe ethnique variera selon le contexte dans lequel il est minoritaire.

La deuxième dimension proposée dans ce concept d'intégration sociale, l'appartenance à la société d'accueil, n'est pas ici considérée comme étant inversement proportionnelle à la première dimension. En effet, particulièrement dans une société à vocation pluraliste comme le Québec, un individu peut s'identifier fortement ou faiblement aux deux groupes en question, ou bien l'une des identifications peut être dominante sur l'autre (Mc Andrew *et al.*, 1999). Pour cerner cette dimension, on peut observer la participation à des structures formelles (activité professionnelle,

institutions politiques et sociales) et l'adoption de normes communes (dans le modèle familial, la langue ou les comportements sociaux).

Enfin, en ce qui concerne la troisième dimension, les rapports interethniques, Mc Andrew *et al.* (1999) affirment que le chercheur « doit aussi considérer les relations sociales de l'individu avec les élèves des autres groupes ethniques » (Ibid., p. 10), que ces derniers soient issus du groupe majoritaire ou d'autres groupes ethniques. Les auteurs recommandent pour cela d'avoir recours à l'observation de plusieurs situations de vie, pour éviter les réponses convenues.

De façon générale, pour toutes les dimensions, il convient d'insister sur le fait que ces appartenances ne sont pas des engagements fixes et qu'elles peuvent avoir différents niveaux, selon les contextes. Il reste que pour en dresser un portrait, à un temps *t*, des indicateurs sont utiles. Cependant, trouver des indicateurs fiables d'intégration sociale n'est pas chose aisée et il n'existe pas à ce jour de consensus sur les choix à faire en la matière. En effet, les critères varient selon les pays et même selon les chercheurs. En milieu scolaire, cependant, Mc Andrew (1994) identifie trois principaux types d'indicateurs potentiels d'intégration sociale: la participation individuelle ou collective aux diverses instances et activités scolaires; le contact potentiel entre les membres du groupe d'accueil et ceux du groupe d'origine; la qualité des relations interethniques en milieu scolaire. Examinons-les tour à tour.

Les indicateurs de participation - Ces indicateurs mesurent le degré de participation des jeunes aux activités du groupe d'origine ou bien du groupe d'accueil, c'est-à-dire aux activités scolaires et parascolaires, aux loisirs, aux associations, aux fêtes et aux manifestations culturelles. Cependant, pour Mc Andrew (1994), la dimension temporelle est un problème majeur des indicateurs de participation. Selon l'auteur, pour pouvoir actualiser un indicateur, il faut considérer une période de dix, voire quinze ans. Or, comme nos sujets de recherche font partie de la première génération

d'immigrants et qu'elles ont été socialisées dans des camps de réfugiés du Népal, si je veux avoir des indicateurs qui soient significatifs, je dois davantage me limiter aux activités dont elles connaissent l'existence. Dans les activités parascolaires, je sais par exemple que le soccer est un exemple probant.

Les indicateurs de contact - Les indicateurs de contact peuvent concerner les relations entre les membres d'un même groupe ethnique, entre les membres de groupes ethnoculturels et ceux de groupes d'accueil, et entre les membres de différents groupes ethnoculturels. Bouchard, Roy et van Kemenade (2006), dans leur approche des liens entre capital social et santé, conseillent de s'intéresser d'abord à la structure du réseau, à savoir le nombre, la diversité des personnes fréquentées, ainsi que la qualité des liens forts (parenté, amis) ou faibles (connaissances) entre les membres de ces réseaux; puis, à la dynamique des relations, soit la fréquence des contacts et la réciprocité des échanges; enfin, à la nature des échanges, c'est-à-dire les ressources émotionnelles, affectives, matérielles et instrumentales qui circulent à l'intérieur du réseau.

Les indicateurs de la qualité des relations interethniques - Ces indicateurs ont pour objectif de mesurer les rapports interethniques, c'est-à-dire les rapports vécus par les membres d'un groupe ethnique avec les membres d'autres groupes ethniques et avec ceux de la communauté d'accueil majoritaire (Mc Andrew *et al.*, 1999). Concernant le premier aspect, il faut noter que peu de groupes ethniques sont présents dans les écoles jérômiennes qui seront concernées par cette étude. À la Polyvalente Saint-Jérôme, cependant, les réfugiés colombiens constituent l'autre groupe ethnique le plus représenté.

Ces indicateurs sont complétés de façon pertinente par les travaux récents de Nadeau-Cossette (2013), tels que je les présenterai ci-après. Rappelons que les études concernant les élèves issus de l'immigration à l'école ont surtout porté sur leur

réussite scolaire, voire éducative, donc les sources sont peu nombreuses en ce qui concerne leur socialisation.

2.4.3 Les facteurs de l'intégration sociale

La recherche de Nadeau-Cossette (2013, 2014) s'est intéressée à l'intégration sociale de jeunes du secondaire dans deux établissements de la ville de Québec. L'intérêt de cette étude est donc majeur pour moi, car l'objectif principal de l'étude est l'aspect social et scolaire de l'intégration de ces jeunes et que la ville de Québec est considérée comme un contexte de régionalisation, même si elle reçoit beaucoup plus d'immigrants que d'autres villes régionales. La méthodologie utilisée a consisté en l'analyse des propos de douze adolescents immigrants (six filles et six garçons), propos recueillis lors d'entrevues semi-dirigées à questions ouvertes portant sur les amis, les activités sociales, l'école, la culture et la famille. Les élèves, tous du secondaire, étaient d'immigration récente, arrivés au Québec depuis au moins un an et au plus cinq ans, et de pays d'origine différents: quatre jeunes étaient originaires du même pays d'Asie⁹⁹, cinq autres d'Amérique du Sud et une répondante venait de l'Europe.

L'étude a relevé différents facteurs influents de l'intégration sociale des jeunes. Tout d'abord, la langue est considérée comme un facteur primordial, de nature transversale. Ensuite, les facteurs influents retenus ont été répartis en trois niveaux (niveau 1, 2, 3) selon « trois critères: la récurrence de l'énonciation des facteurs, leur importance, ainsi que la force du lien entre ces derniers et l'intégration sociale » (Nadeau-

⁹⁹ Tout porte à croire, notamment avec un paragraphe entier sur la description de leur arrivée simultanée à Québec (Nadeau-Cossette, 2013, p. 110) que ces jeunes sont des "Népalais".

Cossette, 2013, p. 86). Leur description me semble d'un intérêt majeur, mais je vais d'abord résumer ces facteurs sous forme de tableau.

Tableau 2.1: Facteurs influents dans l'intégration sociale des jeunes immigrants
(Nadeau-Cossette, 2013)

Facteurs de niveau 1	Facteurs de niveau 2	Facteurs de niveau 3
1. Personnalité et attitude	1. Mesures de francisation	1. Le rôle de l'école
2. Temps	2. Diversité culturelle	2. Les personnes significatives
3. Réaction en chaîne	3. Racisme et discrimination	3. Internet et les réseaux sociaux
4. Activités et participation sociale		

Facteurs de niveau 1 - Le premier élément cité dans ce regroupement, le facteur intitulé "personnalité et attitude", regroupe « trois traits distinctifs nommés par les jeunes : l'esprit d'initiative, la gêne et la sociabilité » (Nadeau-Cossette, 2013, p. 87). Que ce facteur soit celui qui est le plus cité par les jeunes interrogés est révélateur de leur conscience que l'intégration sociale est avant tout un processus qui dépend d'eux: « les adolescents sont catégoriques: ils ne doivent pas attendre que les autres viennent leur parler, ils doivent passer à l'action. » (Ibid., p. 88). La chercheuse apporte la nuance du fait que, même si la majorité des adolescents ont dit en être conscients, plusieurs n'étaient pas encore prêts à mettre cela en pratique dans leur quotidien. Parallèlement, ils perçoivent « la gêne comme un handicap majeur à leur intégration » (Ibid., p. 90). Le deuxième facteur est le temps qui a trois fonctions : permettre la construction de nouveaux liens, se distancier du réseau social que le jeune a quitté dans son lieu d'origine et modifier la composition des groupes d'amis. Cette composition suit d'ailleurs, en général, un continuum: d'abord, des amis de même

origine, ensuite des amis immigrants d'autres origines, puis des amis "québécois"¹⁰⁰. Puis, le facteur suivant de niveau 1 est la réaction en chaîne, c'est-à-dire le fait qu'un contact en entraîne un autre, l'équivalent de l'effet "boule de neige". Enfin, la participation sociale à des activités est un facteur influent cité de façon récurrente. Cela comprend les activités parascolaires, qui sont vécues sans pression extérieure et autour d'un but commun, les activités faites dans le cadre d'organismes communautaires, et des activités dites informelles, c'est-à-dire spontanées et issues de la libre initiative des adolescents. Les facteurs de personnalité et d'attitude, de temps, et de participation à des activités sont donc considérés par les jeunes comme les facteurs numéro 1 pour réussir leur intégration sociale.

Facteurs de niveau 2 - Ces facteurs de niveau 2 mettent d'abord en exergue les mesures de francisation. Les jeunes gens interrogés ont en effet tous vécu une classe d'accueil fermée à leur arrivée à l'école, puis une classe semi-ouverte dont l'emploi du temps se partage entre des heures de soutien linguistique (jusqu'à vingt-quatre périodes par cycle de trente-six périodes, pour certains répondants) et des heures au sein d'un groupe de classe régulière. Cela a pour avantages, selon eux, de créer un sentiment d'appartenance et les premières amitiés. À l'inverse, ce mode d'insertion scolaire leur paraît négatif sous d'autres angles : leur apprentissage (toujours selon eux) du français de France les a ensuite handicapés dans leurs échanges avec leurs pairs québécois; ils ont ensuite pu être étiquetés comme des « francisations » (Ibid., p. 104) et ce rejet peut conduire à des expériences d'exclusion.

La diversité culturelle est considérée comme le deuxième facteur de niveau 2. La chercheuse a regroupé ici l'origine ethnique et culturelle qui peut faciliter ou nuire à la facilité de se faire des amis. Or,

¹⁰⁰ Je rappelle l'avis rédigé en introduction concernant l'utilisation de cette appellation, erronée certes car tous peuvent être considérés comme des Québécois, mais utilisée largement dans le langage courant de ces jeunes.

Les jeunes observent que les Vietnamiens, les Bangladais et les Népalais sont davantage victimes de rejet de la part des élèves. Ils subissent notamment les moqueries des étudiants et se voient généralement moins abordés par les élèves québécois. (Ibid., p. 107)

La composition ethnique des écoles est également une variable qui est importante dans la diversité culturelle et les jeunes supposent que leur intégration aurait été plus facile s'il y avait plus d'élèves québécois dans leurs établissements. Enfin, le dernier facteur de niveau 2 est ici le racisme et la discrimination, ce que relativise un participant en affirmant que les élèves font plutôt preuve « d'une méconnaissance importante en ce qui a trait aux autres cultures, ce qui peut mener à des attitudes discriminatoires » (Ibid., p. 111). Les facteurs de niveau 2, c'est-à-dire d'une récurrence moindre que les premiers, rassemblent donc les mesures de francisation, la diversité culturelle de l'école et le racisme et la discrimination, qui sont variables selon les origines ethnoculturelles en présence.

Facteurs de niveau 3 - Les facteurs de niveau 3 comprennent des facteurs influents qui ont été nommés, mais « uniquement par quelques répondants et dont l'incidence sur l'intégration est moins directe et plus diffuse » (Ibid., p. 86). À ce titre, a été évoqué le rôle de l'école avec, comme situations favorables, les travaux d'équipe, les « sorties scolaires et des activités mélangeant les élèves québécois et immigrants » (Ibid., p. 113).

Comme deuxième facteur de niveau 3, les personnes significatives sont relevées comme influentes:

Il peut s'agir d'autres élèves, de parents, d'enseignants et d'autres acteurs éducatifs qui ont exercé différents rôles. En effet, ces personnes peuvent avoir été significatives pour plusieurs raisons : certaines ont facilité l'intégration sociale en mettant les jeunes en relation avec d'autres ou en encourageant leur participation sociale, d'autres ont offert un support supplémentaire dans l'apprentissage de la langue et de la culture d'accueil. Finalement, quelques personnes étaient simplement là, offrant un soutien bien apprécié dans les moments difficiles et lors de la rencontre d'embûches en lien avec l'intégration, en étant porteur d'espoir et de confiance. (Ibid., p. 114).

Enfin, Internet et ses réseaux sociaux ont été mentionnés, car ils permettent d'une part de maintenir les liens d'amitié avec des amis restés au pays d'accueil ou ayant immigré dans d'autres endroits, d'autre part, d'entrer en contact avec des compatriotes du même âge qui sont au pays d'accueil et, enfin, de rechercher et de découvrir d'autres amis de leur pays d'origine à rencontrer au Québec. « Pourtant, aucun article répertorié portant sur les jeunes migrants ne fait mention de ce facteur. » (Ibid., p. 132). Les facteurs de niveau 3 regroupent donc l'école, les personnes significatives qui les ont aidés dans un moment de leur parcours dans le pays d'accueil et les réseaux sur Internet.

Même si mon but n'est pas de hiérarchiser les facteurs donnés par les répondantes, cette étude détaillée apporte une variété de facteurs. Elle s'est cependant déroulée dans des établissements scolaires que les répondants considèrent comme « très multiethniques » (Ibid., p. 109), du fait de leur localisation dans des quartiers habités majoritairement par plusieurs groupes ethnoculturels. De même, et en partie du fait de cette concentration numérique, les mesures de francisation (donc, les contextes de socialisation, rappelons-le) sont différentes de celles qui sont présentement mises en place par la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord. Les résultats ne sont donc pas forcément transférables tels quels à la population que j'étudie. De plus, si mon hypothèse du fait que les quatre répondants du même pays d'Asie sont des "Népalais", des particularités peuvent s'appliquer:

Dans le cas de ces participants, le fait que leur école accueille un nombre important d'immigrants ne facilite pas leur intégration sociale. Au contraire, ils se retrouvent ensemble à l'école et sont peu portés à aller vers les autres élèves. Bien qu'ils n'expriment pas de commentaires négatifs à cet effet, l'analyse de leur discours permet de soulever que le fait qu'ils se referment ainsi sur leur communauté nuit considérablement à leur intégration sociale. En effet, trois participants sur les quatre mentionnent être « toujours » avec des compatriotes et échanger avec d'autres élèves, en de rares occasions. (Ibid., p. 110).

Cet état de fait donne quand même lieu à une intégration sociale, c'est-à-dire à l'appartenance à un réseau d'amis dans lequel les jeunes se sentent à l'aise et avec lequel ils socialisent, mais pas à une ouverture à l'Autre ni à une mise en pratique de codes sociaux de la société québécoise. Il sera donc intéressant de comprendre s'il existe également des rencontres, des pratiques ou tout simplement des échanges interculturels dans le cadre de l'école. Mais qu'est-ce que recoupe le terme "interculturel" ?

2.4.4 L'interculturel à l'école

J'ai déjà mentionné dans la problématique que le modèle de gestion de la diversité pour lequel le Québec a opté, est l'interculturalisme. Cependant, plusieurs auteurs font valoir qu'au-delà des injonctions normatives, il est indispensable d'approfondir les réalités sociales et intellectuelles que cela recouvre. Deux autres registres de l'interculturel sont ainsi à analyser selon Rocher et White (2014). D'une part, une réalité sociologique que ces auteurs appellent l'interculturalité:

"Interculturalité" renvoie plutôt aux situations où la communication (verbale ou non verbale) fait ressortir les différences (perçues ou réelles) entre les êtres humains, différences qui peuvent être expliquées par plusieurs facteurs (pays d'origine, langue maternelle, croyances et valeurs religieuses, statut socioéconomique, appartenance ethnique, genre, race, etc.). (Ibid., p. 4)

Des situations d'interculturalité se produisent donc en contact avec la culture de la société d'accueil, à l'école par exemple, ou quand diverses cultures sont en contact entre elles. D'autre part, l'interculturel peut se manifester à travers une tradition de pensée, une orientation qui « se caractérise par la curiosité face à l'Autre et par un désir de rapprochement entre les personnes de différentes origines. » (Ibid., p. 5). Il existe ainsi un courant interculturel dans de nombreuses disciplines des sciences humaines et sociales, dont notamment l'éducation interculturelle. Qu'est-ce que recouvre ce dernier concept ?

La Politique émise par le ministère en 1998 la décline en ces termes :

Il apparaît primordial de transmettre à l'ensemble des élèves une solide connaissance des valeurs communes; d'illustrer la diversité de la société par l'ensemble des contenus des programmes d'études et, par conséquent, de favoriser l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse; d'intégrer ces objectifs dans le contexte de la vie scolaire, d'assurer des relations intercommunautaires harmonieuses et de lutter contre le racisme et la discrimination. (MEQ, 1998, p. 27)

Ouellet (2000) voit comme éducation interculturelle « toute initiative éducative où l'on tente de concilier trois préoccupations/valeurs: l'ouverture à la diversité; l'égalité des chances et l'équité; la cohésion sociale » (Ouellet, 2000, p. 376). Pour sa part, Kanouté (2007) soutient que l'éducation interculturelle regroupe cinq idées fortes:

- la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle comme réalité structurelle de la société; - l'objectivation, par les protagonistes d'une situation sociale donnée, des postulats de leur socialisation, de leurs propres références, identitaires en général, ethnoculturelles en particulier; - la prise en compte inclusive de la diversité ethnoculturelle dans les politiques et les pratiques; - l'obligation d'une réflexion continue sur la tension intrinsèque à l'interculturel: admettre la diversité tout en se préoccupant de la construction du "vivre ensemble" (normes, lois et valeurs consensuelles à une époque donnée); - la promotion de rapports ethnoculturels non fondés sur l'iniquité, la domination, l'exclusion, le racisme. (Ibid., p. 126-127).

Le principe de distanciation de sa propre culture et de ses propres référents est donc primordial. Tanon et Chiasson (2000) insistent en effet sur le fait que:

une éducation à l'interculturalité ne se réduit surtout pas à une meilleure connaissance de l'autre et de sa culture – leurre bien trop accepté dans les enthousiasmes du début –, elle est avant tout formation à la relation et à l'interaction avec le différent, le non familier, le hors norme. Elle est un travail sur les représentations symboliques du monde, à commencer par le sien propre, impliquant un questionnement sur les "allant-de-soi" établis dans chaque culture. (Ibid., p. 328)

Tous les auteurs cités seraient en tout cas d'accord avec Lusso (2000) qui avance que « l'école constitue un terrain plus favorable que d'autres pour relever les défis que posent les relations interculturelles, vu les idéaux sociopédagogiques qu'elle se donne comme repères et la mission éducative qui la caractérise. » (Ibid., p. 346). C'est pour cela que, même si ce n'est pas l'objet principal de cette étude, la façon dont l'interculturalité est vécue au sein des établissements scolaires sera interrogée: de quelle façon l'interculturalité y est-elle prise en compte ? Des initiatives d'éducation interculturelle se dégagent-elles ? Des enseignants sont-ils porteurs de ce genre d'orientation de pensée et d'action ? Cela m'amène à mettre en valeur la place déterminante d'un acteur que plusieurs autres recherches considèrent comme capital dans le système et les interactions des écoles étudiées: la personne enseignante.

2.4.5 Un acteur important: la personne enseignante

Dans la problématique de ma recherche et dans les facteurs évoqués précédemment, le rôle de l'école est mentionné, mais je mettrai davantage l'accent sur le rôle des personnes enseignantes. En effet, l'importance de la personne enseignante est capitale en termes de médiateur culturel, de passeur culturel comme le met en valeur la compétence 1 du référentiel des douze compétences professionnelles des enseignant.e.s (MELS, 2001b) où est attendu de l'enseignant.e d'"Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions". Ghosh (2000) évoque ce rôle de l'enseignant de façon générale:

The differences in cultural capital that children possess, because of variance in minority cultures, result in differences in communication and interaction styles, cognitive and learning styles (Ghosh, 1996a). These differences make it necessary for the teacher, as mediator in the education process, to develop a knowledge base on which to build an understanding of the students they teach. (Vasquez-Bronfman et Martinez, p. 280)

R. Fleury (2007) avait ainsi proposé une treizième compétence à la formation aux enseignants:

Faciliter l'intégration des élèves de toutes origines à la société québécoise francophone en promouvant une ouverture à la diversité du tissu social sous tous ses aspects et en gérant adéquatement des situations impliquant l'hétérogénéité culturelle, ethnique, linguistique, religieuse, sociale ou autre (Ibid., p. 5).

L'Université du Québec à Montréal a pris la décision d'ajouter dans son cursus de formation destiné aux futurs enseignants une treizième compétence similaire à ce descriptif: "S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école

montréalaise; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques; développer les compétences de l'éducation interculturelle" (Toussaint et Fortier, 2010). Ce choix semble être le ciment qui a permis de donner de la cohérence aux enseignements d'ordre interculturel dans cette université, comme le révèle le rapport de recherche de Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin (2013). Ce rapport met également en lumière les avancées générales au Québec en termes de formation dans le domaine interculturel, en s'appuyant sur l'étude des cours donnés sur cette thématique dans 19 programmes de 12 universités québécoises, et sur l'analyse de 35 entrevues de formateurs (21 professeurs et 14 chargés de cours):

Ce portrait, quantitatif et qualitatif, de l'offre de formation du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises, fait d'abord ressortir l'expansion significative qu'a connue ce champ ces dix dernières années (Larochelle-Audet *et al.*, 2013, p. 83)

Ces avancées récentes sont de taille et sont relayées par un nombre important de « professeurs à statut permanent dans les institutions québécoises qui consacrent l'essentiel ou une grande partie de leur enseignement et de leurs recherches » à ces questions (Ibid., p. 83). Toutefois, comme le recommande le rapport, ces avancées devront être consolidées par un réseau entre formateurs, réseau qui est naissant actuellement. Ces progrès sont également très récents et bien plus marqués dans les universités montréalaises que dans celles qui sont situées en région. Sur le terrain, notamment parmi les titulaires ayant une certaine ancienneté, les constats peuvent ainsi être différents:

Malheureusement, les enseignants sont peu préparés à recevoir une clientèle d'élèves qui s'expriment peu ou pas en français, et un manque de formation en éducation interculturelle est apparent (Steinbach, 2011). Les enseignants disent se sentir démunis devant cette clientèle. (Steinbach et Lussier, 2013, p. 44)

Or, le style et le type d'accompagnement offerts par les personnes enseignantes, de même que leur positionnement citoyen, peuvent varier, et leurs impacts aussi. Ainsi, Hohl et Normand (2000) ont pu dresser une typologie des enseignants, à partir d'une étude empirique auprès de 60 enseignant.e.s de six écoles primaires et secondaires. Les discours analysés vont du type "accommodant ouvert" qui « reconnaît la légitimité de la diversité, qui favorise l'adaptation mutuelle et non une assimilation aux normes en vigueur dans l'institution scolaire ou la société » (Ibid., p. 173) à celui de "résistant autoritaire" qui marque une forte opposition *eux-nous*, est contre les accommodements et garde de l'amertume vis-à-vis des usages linguistiques favorisant l'anglais dans la vie quotidienne.

Selon Robert et Tondreau (1997), la personne enseignante peut être considérée comme un agent, un acteur et un sujet de socialisation. En tant qu'agent de socialisation, la personne enseignante devient un « médiateur des valeurs socialement valorisées par l'entremise de l'État notamment » (Ibid., p. 325). Dans d'autres situations, l'enseignant peut être un acteur de socialisation qui « adopte diverses stratégies de traduction de la culture socialement valorisée en fonction des populations étudiantes auxquels il fait face » (Ibid., p. 325). Il est alors « porteur de ses propres valeurs, de ses propres références, et son travail se fait à l'intérieur de situations souvent contraignantes dans lesquelles il doit négocier avec d'autres partenaires » (Ibid., p. 326). Il arrive, beaucoup plus rarement, que l'enseignant soit sujet de socialisation, en transmettant des valeurs imposées différentes de celles imposées par le curriculum: « il se distancie du modèle culturel dominant afin d'amener les élèves sous sa responsabilité à une connaissance autre de la société et de la vie en société. » (Ibid., p. 327).

De même, Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) ont relevé, dans les écoles primaires étudiées en France et en Espagne, que la socialisation se construit

également en parallèle des apprentissages: « Ce qu'il est intéressant de noter est que l'instituteur enseigne une matière spécifique et socialise en même temps: en conduisant un apprentissage spécifique, il renforce en même temps certaines valeurs qui lui sont importantes » (Ibid., p. 86). Il reste que seule une méthodologie d'observation en classe, comme ce que les deux chercheuses ont menée, permet d'accéder à cette finesse de données.

Il sera donc très pertinent de savoir comment les personnes enseignantes ont joué, ou non, leur rôle d'agent, d'acteur, de sujet de socialisation et de passeur culturel vis-à-vis de ces répondantes, dont la trajectoire migratoire est différente de la majorité de leurs élèves. Je vais maintenant élargir le cadre conceptuel à l'articulation entre ces deux sphères, l'école et la famille, avec le concept de double socialisation.

2.5 La double socialisation

2.5.1 Les balises du concept de double socialisation

La double socialisation, entre l'école et la famille, est en fait un processus vécu par chaque enfant scolarisé dans un établissement scolaire¹⁰¹. Sa lecture et son analyse sont cependant particulièrement pertinentes dans le cas d'enfants issus de systèmes familiaux qui relèvent de différences avec le système de l'école. Ces différences peuvent par exemple être d'ordre socio-économique, lues en termes de classes sociales antagonistes par les théoriciens marxistes, et seraient explicatives du succès ou de la réussite scolaire, comme le résument ici Dubet et Martuccelli (1996):

¹⁰¹ Cette précision exclut donc les enfants scolarisés à la maison.

L'enfant est au croisement de ces deux socialisations et le succès scolaire des uns tient à la proximité des deux cultures, scolaire et familiale, alors que l'échec des autres s'explique par la distance de ces cultures et par la domination sociale de la seconde sur la première. Ainsi, le succès ou l'échec, essentiels dans l'expérience scolaire, sont interprétés en termes d'écarts de socialisation, et la notion de "violence symbolique" désigne cette distance et les rapports de domination des cultures en présence. Les uns réussissent parce que la socialisation primaire, notamment l'accès au langage, est accordée aux modèles scolaires, alors que les autres échouent parce que la dualité des socialisations est plus prononcée et parce que la fatalité de cette dualité participe elle-même de cette socialisation (Ibid., p. 52).

Dans mon étude, ces différences sont principalement d'ordre culturel, en termes de pratiques et de valeurs de référence. Mon propos s'inscrit de plus dans une logique constructiviste et interactionniste, pour analyser le processus en termes d'évolution et pour éviter les écueils du déterminisme ou de l'essentialisme.

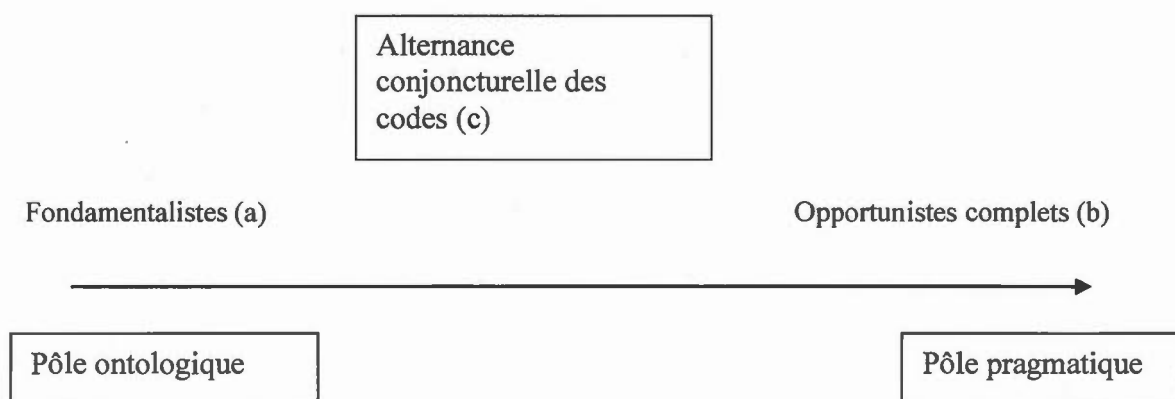
Parallèlement, une grille d'analyse théorique pourrait se rapprocher de la double socialisation et de ses effets, particulièrement pour les personnes issues de l'immigration: les stratégies identitaires. Je vais les expliciter avant de m'en distancier dans le cadre de cette recherche. Les stratégies identitaires se fondent sur le concept d'identité, concept complexe que Ghosh (2000) évoque en ces termes:

Individual and collective identities are constructed in three different areas: the biological, the social and the cultural (Aronowitz, 1992). Our biological attributes (such as race and gender) become meaningful when they are defined in our interactions with people. While gender, race and ethnic identities are ascribed at birth and cannot be easily changed, class position is also assigned at birth but can be changed. The given characteristics do not have meaning in themselves. Concepts of race, ethnicity, gender and class are social constructions. (Ibid., p. 281-282)

Les stratégies identitaires ont été explicitées par le sociologue francophone Carmel Camilleri et par le spécialiste en psychologie interculturelle anglophone, John Berry.

D'abord, que propose Camilleri (1990)? Il a classifié les stratégies d'évitement des conflits identitaires en deux grands types : les stratégies d'évitement de conflits à cohérence simple, et celles qui sont à cohérence complexe. J'en propose ci-dessous une schématisation.

Figure 2.1 : Stratégies d'évitement des conflits par cohérence simple



Dans ces cas de cohérence simple, l'individu confronté à un conflit de valeurs entre les modalités de sa culture d'origine et celles de la culture d'accueil peut choisir entre trois stratégies: il peut choisir le pôle ontologique, de la valeur et du sens, soit sa culture d'origine, et rejeter l'autre pôle, ce que font les « fondamentalistes » (a); soit il opte toujours pour le pôle pragmatique, de l'instrumental et du fonctionnel adapté au milieu d'accueil, ce qui le rend « opportuniste complet » (b), selon la typologie de Camilleri (1990); enfin, il peut choisir en alternance soit l'une, soit l'autre de ces stratégies : ce sont des « identités de rechange » (c) (Ibid., p. 98), une position hybride dite d'« alternance conjoncturelle des codes » (Ibid., p. 98) où, selon les situations ou les interlocuteurs, on passe d'un pôle à l'autre de l'axe; cela devient alors un opportunisme limité. Dans ce dernier cas, pour trouver le "vrai" moi, l'observateur doit confronter l'individu dans des situations très impliquantes

personnellement comme son mariage, les décisions de son conjoint ou pour ses enfants.

Je mettrai cette stratégie dite d'« alternance conjoncturelle des codes » (Ibid., p. 98) en parallèle avec les travaux de l'anthropologue Singer (1972) sur les Indiens face à la modernité, travaux qui ont été repris par Ramanujan en 1990 et par Beyer en 2007. Singer (1972) parle de compartimentalisation en observant les attitudes et les choix de chefs d'entreprise prospères dans la cité de Madras qui se modernise:

Compartmentalization is an adaptive process that permits Indian to combine the modes of thought and behavior of modern identity with traditional modes of thought and behavior without too direct a collision. So long as the home and the rest of the family maintain the traditional observances, the industrial leader and his employees feel free to depart from the traditional patterns in the office and factory, on trips abroad, and elsewhere outside the home (Ibid., p. 322)

L'anthropologue note donc une alternance de codes en fonction de la conjoncture, du contexte: la tradition indoue est maintenue à la maison, avec ses rituels (comme la *pouja* quotidienne) et ses modes d'interaction (inter-caste, patriarcal), mais ces normes n'ont plus cours dans le contexte de l'entreprise. Les industriels semblent ne pas le vivre comme une dichotomisation tiraillante ou un opportunisme incohérent, mais comme un mode d'adaptation, qui tire parti des qualités et caractéristiques de chacun. Même si cette analyse paraît datée, elle peut être intéressante, car elle s'est construite spécifiquement dans la culture sud-asiatique et aborde la façon dont des personnes de cette culture font face à des changements sociétaux qui ont des similarités avec ce que vivent des migrants en sol occidental. De plus, Ramanujan (1990) l'explique en faisant référence aux particularités de la pensée indienne et en scrutant ses racines textuelles, que l'on peut élargir au mode de perception indou et sud-asiatique: l'adaptation au(x) contexte(s) est primordiale en tout temps. Ainsi,

When Indians learn, quite expertly, modern science, business, or technology, they "compartmentalize" these interests (Singer, 1972 320 ff.); the new way of thought and behaviour do not replace, but live along with older "religious" ways. [...] The "modern", the context-free, becomes one more context. (Ibid., p. 57).

Leavitt (2013) reformule la thèse de Ramanujan qui identifie des caractéristiques de la pensée indienne, en contraste avec la pensée occidentale: « [c']est une pensée cherchant plutôt à découvrir des règles qui dépendent de contextes particuliers en identifiant un nombre limité de contextes. » (Ibid., p. 323). Le sociologue des religions Beyer (2007) a également invoqué la compartimentalisation à propos de jeunes musulmans de deuxième génération engagés dans leur religion:

"These youth engage in what one may call "seamless compartmentalization" in that they easily combine the various aspects of their identities, including religious; they feel comfortable and, again with some exceptions, at home in Canadian society" (Ibid., p. 51).

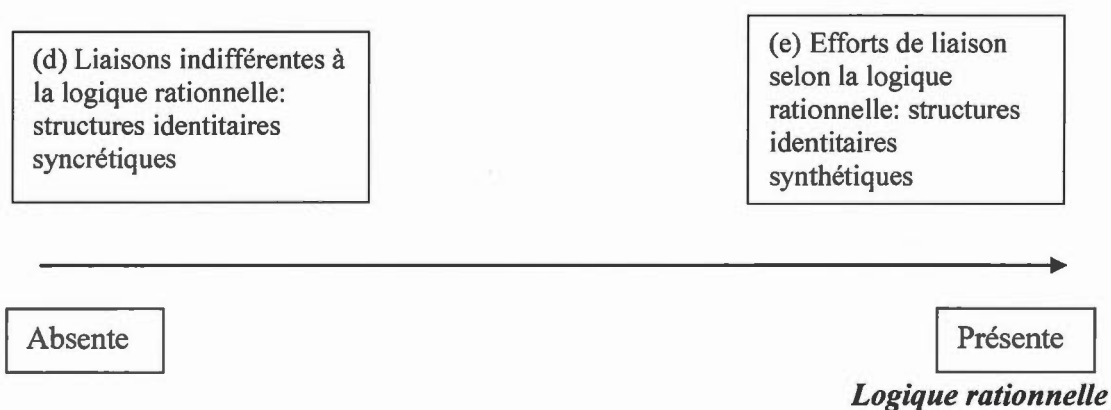
Le chercheur considère cette "compartimentalisation sans couture", c'est-à-dire facile pour ses protagonistes, comme une stratégie intégratrice dans la société canadienne. Ces dires sont cependant modulés à propos des jeunes femmes indiennes de génération 1,5¹⁰² et de 2e génération en sol canadien:

This was not entirely a straightforward process of "seamless compartmentalization" (Beyer, 2007). Seams were apparent in the tension between the worlds of their home-based Hindu ethno-religious culture, the Canadian culture of their friends, and the context of their current educational pursuits (Nason-Clark et Holtmann, 2013, p. 158).

¹⁰² Je rappelle que la génération appelée 1,5 est composée des personnes qui sont arrivées en bas âge dans le pays d'accueil.

La compartimentalisation serait donc une façon de nommer l'alternance conjoncturelle des codes de façon particulièrement adaptée aux sud-asiatiques, selon les auteurs cités. Selon Camilleri (1989, 1990), il existe tout de même d'autres stratégies d'évitement des conflits dites à cohérence complexe, comme je les ai schématisées ci-dessous.

Figure 2.2: Stratégies d'évitement des conflits par cohérence complexe



Cette fois-ci, l'axe explicatif est la logique rationnelle que l'on peut observer chez l'individu qui jongle avec ses deux cultures. Cette logique est-elle absente ? Si elle l'est -et devient ainsi « subjective » (Camilleri, 1990, p. 101)-, elle donne lieu à des structures identitaires syncrétiques (d). La plus caractéristique est celle guidée par le « principe de maximisation des avantages »: l'individu retient dans un code les traits qu'il perçoit comme avantageux en laissant tomber les obligations corrélatives. Je me suis donné comme exemple une jeune qui accepterait de mettre la *tika* le jour des fêtes, mais qui refuserait le corollaire de cet insigne frontal indou qu'est la *puja*, la cérémonie matinale quotidienne que le dévot fait devant l'autel domestique.

Cette logique rationnelle est-elle présente ? Si oui, la conjugaison des deux cultures se réalise selon une justification cartésienne et cela semble favoriser une intégration plus harmonieuse à long terme dans la société. Camilleri (1990) a notamment dégagé cinq stratégies d'évitement des conflits par cohérence complexe, parmi de nombreuses autres:

- *La réappropriation*: les valeurs adoptées sont prétendues avoir toujours été présentes dans la culture d'origine (ce qui donne lieu par exemple à des lectures réinterprétatives des écrits, notamment dans l'Islam).
- *La dissociation*: cela consiste à « dissocier leur personne de leurs conduites, et rejeter celles-ci sans s'en prendre à celle-là » (Ibid., p. 104).
- *L'articulation organique des contraires*: il s'agit de « tirer logiquement des conduites modernes du modèle originel » (Ibid., p. 104). Par exemple, promouvoir les études de la femme (valeurs du modèle du pays d'accueil), pour qu'elle puisse mieux remplir ses rôles d'épouse et de mère (valeurs du modèle originel).
- *La valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre*: la « mobilisation-subjectivation » des valeurs fait passer la dimension individuelle au-dessus de la dimension du groupe. Par exemple, on accepte d'écouter les parents, mais en ayant le mot final dans la décision.
- *La suspension d'application de la valeur*: « la fonction expressive et symbolique de la culture se renforce aux dépens de sa fonction normative et pratique » (Ibid., p. 106).

Cette théorisation est également complétée par différentes stratégies de modération des conflits, où le conflit ne peut être évité, mais cherche à être réduit. Le contexte d'étude de Camilleri auprès des jeunes musulmans en Tunisie¹⁰³ et en France

¹⁰³ De famille d'origine maltaise, Camilleri est né et a vécu longtemps en Tunisie. Là-bas, il a rédigé une thèse d'état sur les jeunes musulmans en Tunisie et la modernité; puis, à sa nomination dans des universités en France (d'abord à Tours, puis à La Sorbonne), il s'est intéressé aux jeunes immigrants musulmans dans ce contexte.

explique certains de ses choix, notamment ses références à l'Islam et à ses réinterprétations, mais aussi l'influence de la politique d'immigration de la France qui a pu créer des souffrances identitaires. Amin (2012) demande donc d'être prudent dans l'application de son modèle dans d'autres pays. Comme autre critique de ce modèle, Amin (2012) avance que « le conflit culturel [qui] est considéré comme un postulat pour expliquer les mécanismes identitaires mis en œuvre par des sujets pris individuellement [...] nous semble surévalué » (Ibid., p. 108). Enfin, comme c'est l'individu qui est au centre de ces stratégies, ce dernier « ignore toutefois les aspects contextuels (sociaux, économiques, politiques...) » (Ibid., p. 110). De même que Barth (2000) voit dans l'ethnicité trois niveaux, microsocial, mésocial et macrosocial, qui interagissent les uns avec les autres, de même, une analyse complète des stratégies identitaires demanderait une contextualisation et une prise en compte de niveaux collectifs.

Quant au spécialiste en psychologie interculturelle anglophone, John Berry, il approfondit dans ses recherches la notion d'acculturation:

“Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups under this definition, acculturation is to be distinguished from culture change, of which it is but one aspect, and assimilation, which is at times a phase of acculturation (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936, pp. 149–150)” (Berry, 2005, p. 702).

Il énonce, dans ce cadre, l'existence de stratégies, qui peuvent varier en fonction du contexte -de la situation d'interactions (privé ou public)-, du contexte politique du pays (politique assimilationniste ou intégrationniste?) et en fonction de la phase que vit l'immigrant. En effet, comment s'acculture un individu? Il s'acculturerait à partir de deux questions:

“cultural maintenance (to what extent are cultural identity and characteristics considered to be important, and their maintenance strived for); and **contact and participation** (to what extent should they become involved in other cultural groups, or remain primarily among themselves)” (Berry, 1997, p. 9)

La réponse que l’individu donne à ces deux questions permet de définir quatre postures: l’intégration où les deux sont pris en compte; l’assimilation (où seul le contact et la participation dans la société sont importants); la marginalisation (où ni l’un ni l’autre ne se concrétise) et la séparation (pour le groupe minoritaire) ou la ségrégation (pour le groupe majoritaire) quand seules les caractéristiques d’origine sont maintenues. L’intégration est promue comme celle de l’équilibre et du bien-être, mais ne peut s’obtenir que par choix libre.

Dès 1997, Berry préfère la notion de stress d’acculturation à celle de "choc culturel" pour trois raisons principales: le stress d’acculturation se réfère aux modèles psychologiques du stress « as a response to environmental stressors (which, in the present case, reside in the experience of acculturation)” (Ibid., p. 13); le "choc", à l’inverse, a une connotation négative, ou plutôt sous-tend aisément des expériences négatives vécues; et le choc n’est pas "culturel" mais interculturel, entre deux cultures. Cela souligne en tout cas la nécessaire adaptation psychologique que doivent vivre les nouveaux arrivants dans un contexte différent de celui de leur origine. À son avantage, ce modèle « a été testé dans différents pays (Australie, Canada, Inde, France...) et sur plusieurs groupes culturels (Italiens, Coréens, Maghrébins, Turcs...) », selon Amin (2012, p. 110). En revanche, la simplicité du modèle « l’a empêché de prendre en compte toute la complexité de l’être humain et l’a dirigé vers une schématisation et un cloisonnement des stratégies d’acculturation réellement développées » (Ibid., p. 111).

La mise en parallèle de ces deux modèles permet de dégager des différences, mais aussi des ressemblances, selon Amin (2012). À titre de similitudes,

Ces deux modèles adoptent la notion de stratégie pour expliquer les conduites des individus dans les situations interculturelles [...] [où] les individus sont des sujets acteurs capables d'agir sur leur identité (Ibid., p. 111).

De plus, tous deux ont pour objectif « de stimuler la réflexion sur la manière d'intégrer les processus psychologiques individuels et l'influence sociale (des groupes, du contexte socio-politique), sur l'utilisation des stratégies d'acculturation des immigrants, notamment en termes de choix et d'impacts. » (Ibid., p. 113). En revanche, il est « nécessaire de mettre cette articulation à l'épreuve des faits en s'appuyant sur une approche qualitative et quantitative » (Ibid., p. 113), Camilleri ayant adopté la première et Berry ayant fondé ses travaux sur la deuxième. Les résultats des études portant sur les stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration semblent rencontrer des convergences:

La majorité des travaux recensés montre que la plupart des jeunes qui vivent de tels conflits de valeurs y réagissent positivement, grâce à un « bricolage identitaire ». Celui-ci les amène à adopter sélectivement plusieurs des pratiques de l'école et de la société d'accueil, tout en ménageant les susceptibilités de leurs parents, auxquels ils sont très attachés, entre autres à cause des sacrifices que ces derniers ont faits pour leur assurer un avenir meilleur. Ils témoignent donc de savoir-être et de savoir-faire novateurs pour développer des stratégies par *cohérence complexe* (Mc Andrew *et al.*, 2015, p. 268).

Cela voudrait dire que les comportements des jeunes Népalaises étudiées pourraient connaître des variations entre l'école et la maison, ces dernières sélectionnant des pratiques bien perçues à l'école (au niveau de l'habillement, par exemple), tout en acceptant la réticence de leurs parents à les voir sortir seules avec des amis, garçons notamment. Ce sera à observer et à analyser.

Hohl et Normand (1996) se sont appuyées sur ce cadre théorique pour poser des balises psychopédagogiques aux conflits de valeurs qui peuvent être engendrés dans un cadre scolaire marqué par la diversité ethnoculturelle ou religieuse. Par exemple, les chercheuses recommandent d'une part que famille et école se respectent et que chacune évite de jeter le discrédit sur l'autre. D'autre part, elles soutiennent que: « La mission de l'école est de s'affirmer comme institution de savoir et de refuser toute négociation sur des questions qui touchent à l'état actuel du savoir sur un sujet ou un problème. » (Ibid., p. 46). Pour les personnes enseignantes, elles attestent que le rôle principal est celui de soutien du jeune dans la gestion de ces conflits de valeur:

Le rôle qui revient en propre aux éducateurs est celui d'« aide à la négociation intérieure », cette intervention des professionnels qui aide des jeunes à reconnaître en eux-mêmes des tendances contradictoires résultant de leur double socialisation et à trouver un dosage de leurs affirmations identitaires qui ne porte pas préjudice aux appartenances qui leur sont essentielles (Ibid., p. 48)

Malgré ses aspects théoriquement prometteurs, choisir le concept des stratégies identitaires comme cadre n'est cependant pas évident et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, selon Mc Andrew (2011), “any attempt to assess the impact of schooling on identity-formation processes would be presumptuous, given the multiplicity of influences on young people’s identities and the fact that institutional change is relatively new in Quebec” (Ibid., p. 299). Donc, je ne veux pas tomber dans une réduction de la complexité par ce biais. Ensuite, selon Taboada-Leonetti (1990), leur complexité doit conduire à restreindre le terrain analysé:

Les études des stratégies identitaires des minorités sont complexes et difficiles à conduire si ce n'est par des recherches empiriques très circonscrites qui permettent de définir précisément la situation d'interaction et la nature des enjeux qui apparaissent, et d'observer comment s'expriment concrètement ces stratégies. (Ibid., p. 78).

Il est vrai que mon étude est limitée puisqu'elle se centre sur des jeunes filles de même trajectoire migratoire et de même culture et religion, mais elle aborde également d'autres interlocuteurs des systèmes observés. De plus, les concepts d'identité et de stratégies identitaires sont d'une acception très large et intègrent des dimensions psychologiques difficiles à évaluer selon mes compétences. En effet, "Identity is not merely a result of socialization. Rather, identities are formed in social processes and relationships." (Ghosh, 2000, p. 280). Je ne suis donc pas sûre que mes conclusions arrivent à rassembler suffisamment d'éléments propices à déterminer selon quelle(s) stratégie(s) ces jeunes filles évoluent. L'analyse des résultats, au chapitre final, permettra de savoir si j'ai pu me rendre jusque-là, et dans quelle mesure. Mais mon point de vue majeur reste leur socialisation, leur double socialisation. En effet, même le concept de construction ou de recomposition identitaire me semble très large. Pourtant, la TCRI (2011) soutient que c'est un concept pertinent pour la tranche d'âge retenue:

Entre 12 et 17 ans, les nouveaux arrivants sont "*en quête d'identité*" et "*se questionnent sur les valeurs*" apprises et transmises par leurs parents et leur société d'origine. Ils sont en train de "*se forger une identité en tant que jeunes, mais aussi en tant qu'immigrants, ce qui est doublement exigeant*". Dans ce processus complexe de construction identitaire, la manière dont les jeunes vont redéfinir leurs appartenances culturelles semble "*varier considérablement d'un jeune à l'autre*" et pour le même jeune "*au fil du temps*" (Ibid., p. 14)

Toutefois, la construction identitaire comprend ici des valeurs, alors que les articulations conceptuelles que j'ai présentées jusqu'ici se focalisent surtout sur des pratiques: pratiques d'interactions rituelles et d'interactions scolaires, pratiques d'interactions entre plusieurs acteurs des deux systèmes de l'école et de la famille.

Tout en maintenant le cap sur la socialisation, des tensions sont déjà relevées particulièrement dans le cadre de la maison et de l'école, comme le montrent ces deux citations:

Les tensions se manifestent autour de nouveaux sujets comme l'orientation professionnelle, les choix de vie et l'expression de la sexualité. Les confrontations avec les parents propres à cet âge sont d'autant plus pénibles pour la famille que « *les parents se sentent eux-mêmes remis en question dans leurs compétences parentales par le jeune, par l'école* ». (Ibid., p. 15)

Pour ceux qui arrivent au secondaire, la socialisation se joue différemment. L'adolescence est une étape à laquelle le jeune a « *peur de ne pas être accepté, a peur d'être différent* ». En immigrant, les jeunes « *ont laissé derrière eux les amis à qui ils s'identifiaient* ». Certains répondants soulignent que des jeunes se retrouvent seuls au moins dans un premier temps et ils réagissent fortement à cette perte, d'autant plus que « *l'immigration est souvent le projet de leurs parents* ». Tisser de nouveaux liens affectifs constitue pour eux à la fois un besoin et un défi. (Ibid., p. 18).

La double socialisation sera donc étudiée ici dans les cadres qui semblent primordiaux pour les jeunes adolescentes concernées : l'école et la famille. Mais ces deux systèmes entrent-ils en interrelation ? Si oui, dans quel cadre et comment ? C'est ce que je vais présenter ci-dessous.

2.5.2 Les rapports école-famille

Les rapports que le ou la jeune entretient avec l'école et avec la famille connaissent parfois des zones d'intersection. L'avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1993) proposait déjà un partenariat école-familles issues de l'immigration comme piste de solution à envisager concernant l'accueil et l'intégration des élèves des communautés culturelles. Quels sont donc les rapports qui se tissent entre école québécoise et parents, et inversement ?

Comme cela a déjà été observé pour les études autour de l'école pour les jeunes immigrants, les études ont souvent focalisé leur point de vue sur les rapports de la famille à la réussite scolaire, voire éducative. De fait, Kanouté *et al.* (2008) mettent d'abord en valeur la notion de capital social familial qu'a l'élève, à son arrivée à l'école:

Le capital social familial est un ensemble de ressources: niveau d'instruction des parents, culture, structure familiale, ressources autour des parents, projets concernant les enfants (les leurs et ceux que la famille a pour eux), la relation des parents avec l'école. (Ibid., p. 272)

Or, le capital social a de fortes chances d'être faible pour une famille réfugiée népalobhoutanaise qui est arrivée depuis peu et dont les parents doivent eux-mêmes se constituer un réseau et assurer leur formation, d'abord en francisation, puis en formation professionnelle ou secondaire. Toutefois, les auteures invitent à poser un regard non déterministe sur ce concept: en effet, alors qu'habituellement, il existe une corrélation positive entre le faible niveau de scolarité des parents et l'échec scolaire des enfants, « la prédiction peut être déjouée pour les immigrants » (Ibid., p. 273). En effet, d'une part, « le *nous familial* est *tricoté très serré* chez certains immigrants et investi de rêves et de projets collectifs (Bergeron et Potter, 2006; Vatz Laaroussi, 2006) » (Ibid., p. 273) et, d'autre part, les rêves deviennent, particulièrement pour cette population, des tuteurs de résilience (Cyrulnik, 2003). Les chercheuses ont pu, à travers les 24 études de cas réalisées, proposer une typologie des familles au regard de leur perception de la réussite scolaire. Je l'ai synthétisée sous forme du tableau suivant.

Tableau 2.2: Typologie des familles immigrantes au regard de la réussite scolaire (Kanouté *et al.*, 2008)

	Rapport des parents à l'école	Rapport de l'élève à l'école	Autres caractéristiques
Réussite inscrite dans une continuité familiale	Capital scolaire élevé (haute diplomation, statut professionnel élevé dans le pays d'origine). Modèles de réussite. Exigence, vigilance: formulent d'où ils viennent et ce qu'ils attendent. Savent faire entendre leurs exigences à l'école	Métier d'élève maîtrisé (Perrenoud, 1996) Excellentes notes. Travail assidu, souvent fondé sur la transmission de connaissances comme dans société d'origine	Se servent de modèles de réussite chez leurs pairs, aussi. Volonté d'émancipation affichée Référence à la communauté quasi absente
Réussite scolaire comme promotion sociale	Capital scolaire des parents moins élevé	Trouvent des modèles de réussite scolaire et de soutien ailleurs : « Des colocataires et voisins sont mentionnés » (p. 280). Mobilisation importante à l'école. « Davantage l'accent sur l'apport affectif du réseau des pairs à l'école » (p. 280) Enseignants le plus souvent cité comme acteurs de la réussite scolaire par les familles; grande reconnaissance (p. 281)	Utilisent les organismes communautaires à clientèle pluriethnique
Réussite scolaire pour la famille	« Il faut réussir pour se distinguer socialement »	Motivation de réussite pour la famille (non pas « grâce », dans 1 ^{er} type)	Attachement au pays d'origine « lien symbolique ou effectif » (p. 281) Utilisent services et réseaux de leur communauté ethnique et religieuse

Je fais l'hypothèse que les sujets de mon étude sont du deuxième type, à savoir la "Réussite scolaire comme promotion sociale", avec la « représentation forte qu'ils ont de l'immigration comme l'occasion d'un nouveau départ, d'une discontinuité salvatrice, pour imprimer une pente ascendante à la trajectoire sociale familiale qui semblait vouée à la stagnation et à la descente dans le pays d'origine » (Ibid., p. 279). Leur sortie des camps de réfugiés connus au Népal vers un pays occidental est porteuse de promesse d'avenir, surtout pour leurs enfants. De plus, Bouteyre (2004) fait du "projet parental" un des facteurs prédictifs de la réussite scolaire. Il sera donc intéressant de repérer ces aspirations dans l'étude des familles. La fierté familiale, soutient Vatz Laaroussi (2006), constitue également une force de résilience « qui permet de survivre face à l'adversité [et] forme le filet de protection » (Ibid., p. 74). Enfin, la légitimité du rêve est recommandée par Kanouté *et al.* (2008):

Le milieu scolaire, le milieu familial et le milieu communautaire doivent reconnaître l'importance du rêve et des ambitions comme moteurs de réussite. Reconnaître que le rêve d'un avenir meilleur et d'une réussite scolaire et sociale est légitime pour les jeunes et leurs parents, voilà la première étape vers l'émergence d'un projet réaliste et mobilisateur. (Ibid., p. 285-286)

Mais l'école offre-t-elle au moins une place à ces familles ? La synthèse effectuée par Mc Andrew *et al.* (2015) de dix ans de recherche sur les élèves issus de l'immigration (première et deuxième génération) montre que:

Les attitudes positives des familles immigrantes face à l'éducation et, notamment la grande confiance qu'elles accordent à l'école, sont également largement évoquées par les intervenants scolaires, tout particulièrement par les directions et les enseignants des classes d'accueil qui ont des liens fréquents avec ces parents (Ibid., p. 202).

Du côté des personnes enseignantes, les rapports avec les familles issues de l'immigration peuvent rencontrer des embûches selon ces intervenants scolaires:

les intervenants scolaires rapportent, de manière récurrente, plusieurs problèmes liés surtout à la situation socioéconomique précaire et à la faible maîtrise du français chez certaines familles immigrantes, mais également, dans une certaine mesure, à l'existence de différences culturelles, réelles ou imputées. (Mc Andrew *et al.*, 2015, p. 208)

Les chercheurs Lenoir *et al.* (2008) dénoncent, quant à eux, le fait que l'école ne donne que très peu d'informations sur les savoirs acquis et focalise ses messages sur la socialisation. En effet, les 93 documents (scientifiques et de vulgarisation, sur la période 1993-2007) qu'ils ont analysés et qui portaient en tout ou en partie sur les relations entre école québécoise et familles issues de l'immigration montrent que les processus de socialisation sont survalorisés dans les communications. La conclusion des chercheurs sur le manque d'intérêt des enseignants pour le rapport aux savoirs me paraît contestable, car la socialisation est un aspect très important aux débuts de la scolarité et est souvent significativement préalable à un bon déroulement de la mission d'instruction. Il reste que favoriser la participation des parents issus de l'immigration en vue de la transformation de l'école est fortement recommandé, notamment par Mc Andrew (2006).

Ce rapport école-familles sera assurément complexe comme le soulignent Kanouté et Llevot Calvet (2008): concernant leur rapport à l'école de leurs enfants, « les parents sont situés à une distance maximale de l'école, conjuguant immigration et défavorisation économique » (Ibid., p. 164) alors que l'école a pour sa part une « méconnaissance [...] des conditions de vie des familles immigrées et de leurs difficultés d'intégration. » (Ibid., p. 164). Tout cela peut créer pour ces géniteurs « une impuissance douloureuse à apporter une forme d'aide scolaire, voire à comprendre ce qu'on attend d'eux et de leurs enfants » (Hohl et Normand, 1996, p. 60). Les caractéristiques de la situation décrites par les familles pour leurs jeunes scolarisées dans les établissements de Saint-Jérôme seront donc à comparer avec toutes ces conclusions.

Il importe également d'inclure dans l'intersection entre les systèmes de l'école et de la famille, un autre acteur: les organismes communautaires. L'étude de Bakhshaei (2013a, 2013b) en montrait notamment la pertinence dans le modèle québécois. Intéressons-nous donc à ces associations, primordiales pour l'accueil et l'insertion des nouveaux arrivants, mais dont le rôle est également avéré dans les relations avec l'école.

2.5.3 Les organismes communautaires

Les organismes communautaires qui s'occupent de l'accueil et de l'insertion des nouveaux arrivants au Québec peuvent être de plusieurs affiliations : ethniques, religieuses ou laïques. Fiore (2013) a étudié le rôle d'ONG de type ethnoculturel pour la population sud-asiatique à Montréal, mais dans le contexte régional qui m'occupe, ce sont surtout les associations du dernier type qui jouent un grand rôle. Les chercheuses Kanouté *et al.* (2008) en ont déjà souligné le rôle majeur dans leur typologie des familles face à la réussite scolaire (cf. tableau 2.2), car plusieurs parents, notamment ceux qui considèrent l'école comme un moyen de promotion sociale, y font souvent appel.

Leur rôle touche également le domaine scolaire, à deux niveaux. D'une part, ces organismes peuvent mettre en place des activités de soutien adressées aux jeunes: « si les intervenants scolaires sont les grands spécialistes de l'éducation et de l'apprentissage formel, divers organismes ont souvent développé une expertise complémentaire en matière d'éducation informelle et de soutien aux enfants et à leur famille. » (Mc Andrew *et al.*, 2015, p. 219). D'autre part, ils peuvent être en contact direct avec les écoles. En effet, la TCRI a dressé en 2011 un bilan des services que ces organismes communautaires rendent aux nouveaux arrivants, sur la base d'un

questionnaire qu'ont rempli en 2009 vingt-trois des organismes qui en sont membres. Or, leur place est avérée auprès des écoles:

59 % des organismes répondants reçoivent des demandes de support de la part du personnel enseignant et des professionnels de soutien (psychoéducatrice en particulier) des écoles. Les demandes sont de trois ordres : médiation avec les familles en cas de problème avec un enfant et de difficulté à collaborer avec les parents, aide pour mieux comprendre les situations et parcours familiaux et établir des stratégies d'intervention adaptées aux besoins spécifiques de ces familles, traduction et/ou interprétariat linguistique et culturel (notamment lors des moments clés de l'agenda scolaire comme la remise des bulletins). (Ibid., p. 10)

Plusieurs organismes ont d'ailleurs spécialisé un ou plusieurs de leurs employés à cette tâche spécifique. Harnois (2012) a relevé l'apport majeur de ces agents et ce, en interrogeant élèves, réfugiés et associations. Depuis lors, le MELS a fortement recommandé à chaque commission scolaire qui reçoit des réfugiés dans ces élèves de participer au financement de cet intermédiaire, alors nommé Intervenant Communautaire Scolaire Interculturel (ICSI). L'ICSI va répondre aux demandes scolaires de trois types que le rapport de la TCRI a fait émerger, comme précédemment citées (médiation en cas de problème, meilleure compréhension et traduction et/ou interprétariat linguistique et culturel).

La présence d'un ICSI est très appréciée des milieux, selon l'étude d'Harnois (2012), à la fois du milieu scolaire qui se sent démuni, et du milieu familial qui bénéficie d'un accompagnement salubre, surtout dans les premiers temps. Cependant, outre les difficultés de communication dans des contextes linguistiques inconnus, ce rôle rencontre parfois des obstacles:

Ces intervenants connaissent aussi des défis communs, tels la précarité de leur emploi, la pression à réagir d'abord aux situations problématiques à court terme, le manque de temps conséquent pour des activités de rapprochement à long terme, ainsi qu'une certaine tension entre la nécessité de répondre aux attentes du milieu scolaire et leur responsabilité de protéger et de soutenir des familles souvent vulnérables. (Mc Andrew *et al.*, 2015, p. 217-218)

Il s'agira donc, pour compléter ce portrait systémique de l'insertion sociale des jeunes réfugiées "népalaises", de cerner l'apport que cet acteur a eu dans leur parcours et a dans leur situation actuelle, en tant que médiateur entre école et famille. Sa perception distanciée de ces jeunes filles pourra également être éclairante, particulièrement dans les deux sphères auxquelles s'intéresse cette recherche.

En résumé, interroger la double socialisation des élèves "népalaises" s'appuiera donc sur les rapports que ces jeunes filles entretiennent avec, d'un côté, des pratiques rituelles issues de leur culture et religion, avec, de l'autre côté, des pratiques d'interaction en milieu scolaire québécois, et avec, enfin, la négociation que ces rapports peuvent entraîner, et ce, au sein du système où elles sont entourées de leurs parents, de leurs enseignants et d'un ICSI.

2.6 Les questions de recherche

La question principale de ma recherche doctorale est: comment des jeunes filles "népalaises" réfugiées réinstallées au Québec vivent-elles leur double socialisation, entre la sphère familiale indoue et la sphère scolaire en région ? Elle s'insère dans une question théorique plus générale: comment se réalise au Québec la socialisation à double facette (famille et école) d'adolescentes nouvellement arrivées et issues de familles allophones et défavorisées ? En effet, l'hypothèse de départ que je pose est

que ces deux facettes, famille et école, peuvent conduire ces jeunes filles à vivre des tiraillements et des ambivalences. Cette hypothèse sera bien sûr à vérifier.

Des sous-questions peuvent être déclinées concernant ces jeunes filles:

- Côté école, comment vivent-elles leur insertion sociale ? Comment l'école valorise-t-elle leur culture d'origine ?
- Côté religion, comment vivent-elles les pratiques rituelles annuelles organisées dans le cadre familial et communautaire en terre de migration? Comment se transforment ou se préservent leur conception du mariage indou, les pratiques de *vrat* et les prescriptions autour des menstruations ?
- Comment négocient-elles la coexistence de ces deux sphères culturellement marquées, de ces deux socialisations?

Pour mieux comprendre le contexte de ces jeunes filles, des sous-questions s'adressent parallèlement aux trois types d'acteurs ou d'actrices dont les contributions donneront un portrait systémique de cette situation:

- à leurs mères: comment se font l'accompagnement de la jeune fille à l'école et la transmission des rites ancestraux à la maison? Que souhaitent-elles que leur descendance garde de leur héritage ?
- à leurs personnes enseignantes: comment se passe l'insertion sociale de ces adolescentes à l'école ? Est-ce que et comment se mettent en place des échanges interculturels dans la classe et dans l'école ?
- à l'Intervenante Communautaire Scolaire Interculturelle (ICSI): qu'observe-t-elle de la socialisation de ces jeunes filles entre famille et école ?

Le chapitre suivant abordera la méthodologie qui a été choisie et menée à bien pour apporter des éléments de réponse à ces interrogations.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

L'interactionnisme symbolique, cadre de référence explicité au chapitre précédent, propose plusieurs orientations méthodologiques appropriées pour ce projet. D'abord, ce courant est issu de la philosophie humaniste, qui favorise le point de vue du sujet pour mieux comprendre le sens qu'il donne au phénomène étudié (Sandstrom *et al.*, 2010). Ensuite, il met l'accent sur les individus dans leur contexte social naturel. En outre, l'interactionnisme symbolique préconise une méthode de recherche qualitative, laquelle sera explicitée au chapitre suivant (Sandstrom *et al.*, 2010). Je vais donc détailler ici les outils méthodologiques choisis, de nature qualitative, mais je vais d'abord décrire ma posture, c'est-à-dire sur la façon dont j'ai abordé et suivi ce terrain tout au long de ces années et ce, de façon assumée. En effet, comme le soutient Bensa (2009):

Les conditions de production du savoir anthropologique ne sont pas dissociables de ce savoir lui-même. Les relations interpersonnelles à travers lesquelles l'ethnographe accède à des "informations" ne constituent en rien un éphémère échafaudage qu'il faudrait oublier ou faire disparaître dès l'enquête terminée mais s'imposent comme un matériau bon à penser et à intégrer dans les résultats de nos investigations (Ibid., p. 323).

Ma posture sera donc le premier point abordé dans la méthodologie.

3.1 Ma posture de recherche

Je préfère faire mention dès à présent de ma posture de chercheure, car cela a de l'influence sur l'approche que j'ai choisie. Je suis en effet bien consciente de l'illusion de la neutralité de l'observateur anthropologue qui resterait seulement à distance (Althabe et Hernandez, 2004, entre autres). Comme le souligne Gadamer (1976, cité dans Althabe et Hernandez, 2004),

le concept de situation est caractérisé par le fait qu'on se trouve en face d'elle, qu'on ne peut donc avoir avec elle un savoir objectif. On est toujours placé dans une situation, on s'y trouve impliqué et l'éclaircissement de cette situation constitue la tâche qu'on n'arrivera jamais à achever. (Ibid., p. 2)

Être consciente de l'impact de ma présence et, à fortiori, de mon implication est donc très important et sera expliqué ci-dessous. Cela donnera finalement lieu à la problématisation de ma posture. Quelles formes mon implication a-t-elle donc prises?

3.1.1 Mon implication sur le terrain

Mon implication sur le terrain est un processus étalé sur presque cinq ans. Tout d'abord, le 14 avril 2010, j'ai été informée de l'existence d'une communauté bhoutanaise réfugiée (que je supposais "automatiquement" bouddhiste) par une présentation de l'organisme d'accueil et d'insertion Le COFFRET, à l'école Polyvalente St-Jérôme où j'enseignais alors. C'est ensuite par le biais d'une employée de ce même organisme communautaire que j'ai eu accès en juin 2010 à un rituel chanté, un *Bhajan*, qui avait lieu au logement d'une famille arrivée depuis à peine deux mois. À la fin de ce rituel, un jeune adulte de la famille hôte, Tungar, m'a demandé ce que je faisais comme métier et, à ma réponse « enseignante », il a tout de

suite répliqué: « On a besoin de vous ». Comme le soulignent Althabe et Hernandez (2004), ce fut déterminant: « Il y a un processus tout au long de l'enquête dont le départ est essentiel car ce moment définit la perspective de l'ensemble de sa pratique » (Ibid., p. 10). En effet, ce facteur influera beaucoup sur la régularité de mes rencontres avec eux. Ainsi, à partir de juin 2010, je suis très régulièrement venue aider les différents membres de cette famille à réviser, à comprendre ou à apprendre des notions en français, en appui à leur cours de francisation ou de niveau secondaire qu'ils suivaient à l'établissement de formation des adultes, l'Édifice Marchand. Cet engagement prit donc la forme d'« un échange de bons procédés où tout le monde trouve son compte et personne n'abuse du temps ou de l'énergie des autres » (Fortin, 1988, p. 28). J'ai parallèlement aidé, dans une autre famille, la fille aînée durant l'année 2012/2013 de son secondaire 5 (au semestriel), et, depuis 2013/2014, sa sœur cadette (alors en secondaire 3). Tous ces échanges sont un excellent terreau pour des observations régulières et parfois inédites. De plus, depuis octobre 2012, j'organise bénévolement, dans l'école secondaire Polyvalente Saint-Jérôme, des séances de tutorat bi-mensuelles entre des élèves de secondaire 3 du Programme international (PEI) et des élèves népalaises. En 2013/2014, cela a concerné cinq des répondantes : Baidehi, Daiva, Pankhadi, Pingala et Madhur et, en 2012/2013, Nauka était également présente.

Mon engagement auprès de ces deux familles népalo-bhoutanaises a également pris d'autres formes. Cela a pu être l'organisation de leur première visite du temple indou Subramanya Ayyappa de Val-Morin ou l'accompagnement à l'hôpital d'un grand-père aux soins intensifs. De sorte que, lorsque j'ai filmé le festival religieux de Dasain en octobre 2013 (dans le cadre d'un séminaire doctoral), le père de la famille que je côtoie principalement m'a donnée l'appellation de "didi", ce qui veut dire « grande sœur » et qui peut avoir une connotation affective. La durée de cet

engagement, depuis juin 2010, est aussi un facteur déterminant pour expliquer l'ouverture de mes interlocuteurs et interlocutrices de Saint-Jérôme.

Cependant, mon implication ne s'arrêta pas là. En effet, devenue conseillère pédagogique de français au primaire en février 2011 à la Commission scolaire Rivière-du-Nord, j'ai soumis en décembre 2011, lors d'une rencontre des différents services (primaire-secondaire-services complémentaires), la question de l'absence de prestation et de personne-ressource aux services éducatifs de la Commission pour les élèves immigrants. En effet, le dossier était géré exclusivement de façon administrative, pour la délivrance des sommes allouées par le MELS pour le soutien linguistique. Cela a eu pour effet la constitution d'une équipe de travail constituée de professionnelles concernées par le sujet en vue d'une réflexion sur le sujet et d'une mise en commun des ressources. En octobre 2012, alors que je m'apprêtais à quitter la Commission scolaire pour un congé sans traitement¹⁰⁴, j'ai été mandatée dans le cadre d'un projet spécifique autour de la scolarisation des élèves immigrants. J'ai rempli ce mandat à deux jours par semaine jusqu'en juin 2013, puis à une demi-journée, d'octobre à décembre 2013, en support à la professionnelle embauchée pour pérenniser ce poste¹⁰⁵. Cette position m'a amenée à fréquenter des directions, notamment celles qui sont impliquées dans les établissements où sont mes répondantes, et à prendre parfois position sur leur dossier (notamment pour le classement de certains élèves). Parallèlement, certaines observations de l'appui scolaire sur le terrain ont alimenté mes réflexions et mes décisions dans cette fonction.

¹⁰⁴ Et ce, du fait de l'obtention de la bourse doctorale du Conseil de recherches en sciences humaines, CRSH.

¹⁰⁵ Depuis janvier 2014, je continue d'apporter un soutien, de façon ponctuelle, auprès d'écoles ou de personnes enseignantes en besoin, dans la Commission scolaire de la Rivière-du Nord.

Tout ce travail de proximité, effectué sur une durée de presque cinq ans, a en effet rendu aisées les approches pour les entrevues. D'une part, le contact avec les répondantes mères et jeunes filles a été facilité par le fait que je les avais toutes côtoyées dans des activités scolaires, culturelles ou lors de fêtes. Depuis 2012, j'ai également travaillé avec l'ICSI de l'organisme communautaire Le COFFRET pour relancer la collaboration avec la Commission scolaire et cette intervenante s'est rendue facilement disponible pour me rencontrer. Enfin, les personnes enseignantes contactées se sont révélées ouvertes parce que j'étais une ancienne enseignante dans un des établissements (la Polyvalente St-Jérôme), que je suis intervenue en appui de l'enseignante de soutien linguistique comme conseillère pédagogique dans un autre (l'école secondaire des Studios) et que je suis intervenue à quelques reprises dans le Centre de formation générale aux adultes (CFGa), l'Édifice Marchand, depuis l'automne 2011, à la suite d'une conférence réalisée avec Mathieu Boisvert sur le parcours migratoire de ces réfugiés¹⁰⁶.

Cette conférence fut d'ailleurs envisagée pour donner suite à un voyage au Bhoutan et dans les camps de réfugiés, au sud-est du Népal, à l'été 2011. Lors de ce séjour, j'avais pu servir de lien entre des personnes népalo-bhoutanaises de Saint-Jérôme et d'autres encore restées dans les camps¹⁰⁷, et voir par moi-même une partie de leur parcours de vie. J'ai pu en rapporter d'autres objets précieux, notamment des instruments de musique nécessaires pour leurs pratiques de *bhajan*, de rituels chantés indous. Cela a donc renforcé mes liens avec des personnes de la communauté népalo-bhoutanaise de Saint-Jérôme.

¹⁰⁶ Dans le cadre d'une série de conférences données au Québec avec Mathieu Boisvert en 2011. *Des réfugiés bhoutanais dans votre ville. Conséquence directe du Bonheur national brut*. Saint-Jérôme (21/09), Joliette (5/10), UQÀM, Montréal (14/10), Sherbrooke (14/10) et Québec (25/11), CERUM, Montréal (25/01/2012).

¹⁰⁷ Notamment avec le mari d'une des mères répondantes qui est encore dans les camps de réfugiés.

Ma façon de faire pourrait s'apparenter au modèle de l'interaction où « la subjectivité n'est plus un obstacle mais un apport » (Jaccoud et Mayer, 1997, p. 220) : l'intersubjectivité devient le moyen et le lieu d'observations pertinentes. Cette proximité interactionnelle me conduit à adopter une posture de recherche particulière telle que je vais la présenter maintenant, en plusieurs facettes.

3.1.2 Une posture appliquée et impliquée

Ma posture est interprétative, au sens de Goulet (2010), c'est-à-dire que « le réel est sujet à interprétations, qu'on peut le comprendre en lui donnant un sens généré par la rencontre entre le chercheur et la prise en compte de l'objet de la recherche dans son contexte » (Gohier, 2004, p. 87). Ainsi, je suis en posture d'observation, aménageant mes angles d'observation au fur et à mesure des échanges. Cependant, du fait des conditions de connaissance du terrain préalablement décrites, j'ai souhaité adopter l'approche collaborative (Lassiter, 2005), encore appelée « ethnographie réciproque » par Lawless (1992): "Reciprocal ethnography [...] is an extension of the interpretive method, an attempt to realize more profoundly, argues Lawless (1992, 311), the full hermeneutic circle and thus, I would add, the underlying purposes of ethnography" (Lassiter, 2005, p. 10). En effet, je désirais opter pour cette approche qui met chercheur et observés dans une relation plus égalitaire, plus propice à une rencontre enrichissante pour les deux côtés et qui donne aux observés un accès à la démarche et aux analyses de la chercheuse, dans un processus de co-construction des connaissances, depuis le début de la collecte des données jusqu'à leur analyse.

Pourquoi ai-je choisi de me détourner de cette approche ? Cette collaboration devait commencer dès la phase préparatoire, en soumettant les guides d'entretien prévus pour les jeunes répondantes à une personne de référence choisie dans la communauté.

Or, cette dernière, la jeune fille la plus âgée des répondantes que j'avais choisie de par son esprit critique et de par la qualité du lien que j'entretiens avec elle depuis 2010, a fait dévier l'objet de mon entrevue pour se focaliser sur les réponses à apporter aux questions. Une deuxième tentative, lors de notre deuxième rencontre, a également été vaine. J'ai donc renoncé à sa contribution dans le sens souhaité. Nulle autre personne de la communauté ne me semblait appropriée pour jouer ce rôle qui combine confidentialité, esprit critique, maturité, et disponibilité également, dernier point important alors que tous et toutes sont en processus de scolarisation ou de professionnalisation.

Ma posture sur le terrain et en recherche reste donc interprétative, mais peut être qualifiée en partie d'appliquée, voire d'impliquée. En effet, selon Charest (2005) dans le contexte de sa longue expérience d'anthropologue auprès des Amérindiens, « l'anthropologie appliquée [...] consiste à rendre les connaissances anthropologiques utiles ou utilisables par les groupes avec lesquels j'ai travaillé ou travaille encore » (Ibid., p. 121). Dans cette optique, j'ai mis certaines des connaissances analysées en terrain scolaire au service de personnes enseignantes de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, le 27 janvier 2015, par le biais d'une formation intitulée "La diversité culturelle: mieux comprendre pour mieux agir". Cette formation a été conçue et animée en collaboration avec l'ICSI actuel du COFFRET. Il s'agit donc de faire bénéficier un groupe de personnes, en l'occurrence des personnes enseignantes, des connaissances que cette étude a mises au jour.

De façon plus large, Charest utilise le terme d'anthropologie impliquée pour évoquer « un appui au développement général d'un groupe social particulier » (Ibid., p. 121), « une anthropologie engagée vis-à-vis des groupes minoritaires » (Charest, 1982, p. 11). Cette définition m'apparaît trop large pour qualifier ma façon d'être impliquée parmi les répondants et au sein de leur groupe ethnoconfessionnel. Le côté impliqué

de cette recherche est présent, mais davantage à l'échelle individuelle: un engagement vis-à-vis de personnes. Cette implication a pris forme dans leur instruction (aide aux devoirs très régulière, aide à l'apprentissage du français), dans leur socialisation (mise en relation avec des élèves ou avec des groupes dans le cadre scolaire) et-ou dans la connaissance de la culture québécoise (sorties, explicitations de référents culturels).

Ma posture a donc cherché sans succès à être collaborative, a développé une facette d'anthropologie appliquée auprès de personnes enseignantes et peut être considérée comme impliquée, seulement à l'échelle d'individus. En corollaire, la part de la subjectivité est importante dans ce positionnement, point que je vais aborder avant de décrire les outils méthodologiques à proprement parler.

3.1.3 La subjectivité comme ancre méthodologique

Il est certain que tout ce processus d'implication est empreint de subjectivité et d'intersubjectivité. En effet, comme pour de nombreuses recherches en sciences humaines,

Il s'agit bien sûr là de se confronter au dogme de l'objectivisme si important en recherche et de démontrer que l'objectivité du chercheur peut reposer sur de nouvelles dimensions dont la subjectivité, mais une subjectivité qui fait appel dans la méthodologie et dans l'analyse des données au sens et à la compréhension de la réalité par les acteurs qui la vivent. (Vatz Laaroussi, 2007, p. 4).

Déjà, comme Althabe et Hernandez (2004) le soulignent, « l'idée de participer laisse comprendre clairement que le chercheur, présent sur le terrain, fait partie du champ des rapports sociaux. » (Ibid., p. 15) et ce, inévitablement. Le Breton (2008)

considère cela comme une force et une garantie de fiabilité du recueil effectué: « Pour l'interactionnisme, la mise à distance de l'objet est contradictoire, seule une familiarité avec les acteurs légitime la possibilité de tenir une parole sur eux. » (Ibid., p. 173).

Dans mes expériences, cette participation a été effective dans le champ de l'enseignement, de l'amitié, mais également, une fois au moins, de la légitimation. Ce fut le cas quand une jeune fille me demanda d'être présente à la rencontre avec la communauté qu'elle et Le COFFRET avaient convoquée pour présenter son initiative de fête culturelle (ce qui sera décrit dans la sous-partie 4.3.1). Ma présence, -elle s'est assise à ma droite- lui permettait, selon ses dires, de la « soutenir »¹⁰⁸. Ainsi, dans cette situation, mais également dans d'autres, plus neutres et habituelles:

L'anthropologue devient un partenaire dans des situations chargées de significations pour les acteurs. Devenant témoin, les sens se construisent autour de lui, collaborant ainsi à produire des faits sociaux. En effet, en tant que témoin, son discours et sa pratique sont saisis par ses interlocuteurs et servent à communiquer, à commenter certains éléments du champ (Althabe et Hernandez, 2004, p. 5-6).

La présence pendant un temps long permet également de confronter ses propres lectures et analyses de situations, pour mieux en affiner la compréhension. C'est donc, contrairement à l'objectivité souvent prônée, « par l'affirmation de sa différence, par la conscience réflexive de l'altérité dont il est porteur que l'anthropologue réussit à saisir cet ordre symbolique qui lui est étranger. » (Althabe et Hernandez, 2004, p. 10). Le croisement des regards des différents protagonistes sur le vécu des jeunes filles choisies permet également une complétude de la compréhension, mais cette posture doit être problématisée, pour en faire ressortir les avantages, mais également les limites inévitables.

¹⁰⁸ Journal de bord du 24/09/2014

3.1.4 La problématisation de la posture

Une posture de la sorte nécessite d'être problématisée pour en faire ressortir les limites et les biais éventuels ¹⁰⁹. Tout d'abord, le renoncement à la posture collaborative a été pour moi difficile à admettre et mérite d'être interprété de façon plus approfondie. En effet, la façon dont j'ai procédé pour entamer la collaboration a eu le biais d'avoir présenté à cette jeune des outils déjà mûris, des grilles d'entretien, tout un appareillage avec lequel elle est très peu familière. J'ai naïvement pensé que mes explications préalables, sa capacité critique déjà observée et le fait de l'avoir fait participer à une séance de cours à l'UQÀM ¹¹⁰ auraient été suffisants pour créer des conditions égalitaires. La familiariser avec l'univers universitaire aurait en fait demandé davantage de temps et d'étapes, et sa capacité linguistique en français aurait également dû être consolidée. Son intérêt pour me lire aurait-il été présent, dans le rythme scolaire soutenu ? De plus, l'idéal aurait été de construire ensemble le projet dès la question de recherche, de façon ouverte, ce que je n'étais pas prête à faire, et ce qui ne correspond pas au processus institutionnel habituel. J'ai donc fait le deuil de cette co-construction du savoir et le retour d'échanges vis-à-vis de ces jeunes filles répondantes, qui pour moi est un incontournable, a pris d'autres formes, dans d'autres domaines.

Ensuite, la posture impliquée que j'ai soutenue amène des questions qui ne sont pas si évidentes à élucider. Selon Fassin (2008), quatre dimensions sont à questionner dans sa posture : l'autorité, la loyauté (à qui?), la responsabilité (comment?), la légitimité (pour quoi, pour qui?). Côté loyauté, j'ai clarifié mes intentions de recherche, dès la

¹⁰⁹ Je remercie ceux et celles qui m'ont aidée à clarifier cet aspect: mes collègues étudiants et des professeurs du département de sciences des religions, lors du midi-causerie du 11 février 2015, et le café-terrain du 17 avril 2015 animé par Bob White, à l'université de Montréal.

¹¹⁰ Elle était venue à l'automne 2013 dans le cours *Recherches et pratiques de terrain* pour compléter ma présentation à des collègues étudiants sur le rituel de Dasain que j'avais observé dans sa famille.

première rencontre et en donnant accès à certains à mon milieu universitaire (rencontres à l'UQÀM par deux fois, par exemple). Cependant, d'une part, les interactions étaient de fréquence variable selon les répondantes: interaction bi-hebdomadaire (pour 1), bi-mensuelle (pour 2), l'aide les années passées (pour 2), à la rencontre ponctuelle (pour les 4 autres). D'autre part, le facteur temps (de quasiment cinq années) et le bénévolat régulier ont également tissé des liens d'une autre nature, de façon indéniable, et surtout avec deux des jeunes répondantes et leurs mères. Le statut de chercheure s'est donc estompé, pour elles particulièrement, et cela aura des impacts sur les données qu'elles m'ont amenées en entrevue. Cependant, ma responsabilité vis-à-vis d'elles m'a amenée à faire des choix dans la divulgation de certaines données, comme je l'expliquerai dans la sous-partie suivante. La "juste distance" évoquée par Bensa (1995) est cependant toujours un équilibre délicat à chercher. En fait, elle a souvent pris la forme d'un contrat, parfois implicite, confirmant ainsi les propos d'Abélès (2004): « il n'y a pas de terrain sans de sous-terrain » (Ibid., p. 42). La bidirectionnalité était donc présente, même avec les répondantes moins fréquentées. L'une a par exemple saisi l'entrevue comme une nouvelle occasion de me demander du support en aide aux devoirs tandis qu'une mère m'a tout de suite sollicitée pour traduire une lettre administrative difficile à comprendre.

En bref, une posture de recherche n'est jamais idéale : elle se construit, se cherche, se négocie, et il est nécessaire d'être conscient de plusieurs de ses facettes. Je vais maintenant décrire les différents outils méthodologiques que j'ai utilisés.

3.2 Description des différents outils méthodologiques

3.2.1 Justification générale des outils choisis

Ma recherche socioanthropologique est de type qualitatif et empirique. Le processus de maîtrise (Halsouet, 2012) et une recherche documentaire ont fondé les choix des concepts et des sujets de questionnement. Parallèlement, depuis juin 2010, une "recherche qualitative de terrain" a été menée, c'est-à-dire de « la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entrevues et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 13). Dans ce cadre-là, « l'implication personnelle du responsable de l'enquête du début à la fin, notamment son observation à la première personne et sa réalisation de la plus grande part des entretiens, est une garantie de rigueur » (Cefaï, 2003, p. 46). C'est ce que j'ai expérimenté, comme l'a expliqué la partie précédente sur ma posture de recherche.

Des entrevues individuelles complètent et approfondissent les points sélectionnés. Leur but est de réaliser un portrait systémique de la double socialisation de jeunes filles originaires de camps de réfugiés au Népal, entre l'école et la famille. J'ai donc adopté une posture épistémologique qui accorde une importance centrale à la parole des personnes impliquées dans une situation particulière et à leur façon de donner sens à celle-ci (Poupart, 1997). Comme argument épistémologique de ce choix, le chercheur avance que « l'entretien de type qualitatif serait nécessaire parce qu'une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales » (Ibid., p. 174). Comme argument éthique et politique, « l'entretien de type qualitatif apparaît nécessaire parce qu'il ouvrirait la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs

sociaux » (Ibid., p. 174) et enfin, l'argument méthodologique provient du fait que l'entretien est un « instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs.» (Ibid., p. 174).

Le focus est donc porté sur les perceptions de plusieurs acteurs en présence: les jeunes filles, leurs mères, leurs enseignants et des organismes communautaires. Pour cela, des entrevues ont été réalisées auprès de neuf jeunes filles entre 14 et 21 ans, habitant St-Jérôme et représentant la totalité du bassin de jeunes filles célibataires, pubères et de famille indoue¹¹¹, allant dans le système scolaire francophone et habitant dans cette ville. Ces données ont été complétées, du côté de l'insertion dans la sphère familiale et communautaire, par les questions posées auprès de cinq mères. Pourquoi les mères? La littérature les présente souvent comme les rouages de la transmission culturelle, particulièrement pour des prescriptions féminines (Juteau, 1999). Même pour l'organisme d'insertion Le COFFRET, la mère est comprise comme « le pilier de la famille, de l'éducation. Souvent, ce qui se passe à la maison nous est révélé par les mères, c'est comme ça qu'on a accès des fois au climat familial.» (Victoria, ICSI employée du COFFRET). Et pourquoi cinq mères ? Trois paires de jeunes filles sont sœurs, ce qui réduit à six le nombre de mères potentiel, et une mère est gravement malade depuis son arrivée, donc le nombre de cinq mères représente le nombre total possible. Du côté de la socialisation scolaire, des entretiens ont eu lieu avec treize répondants, ce qui représente d'une à trois personnes enseignantes par jeune (sauf pour une des adolescentes, pour laquelle le contact avec la personne enseignante titulaire s'est avéré vain). Ces personnes enseignantes exercent durant l'année 2013/2014 dans les trois établissements de langue française de Saint-Jérôme où sont les adolescentes. Enfin, la vision systémique a été complétée par l'apport de deux personnes engagées dans des organismes communautaires: l'une,

¹¹¹ Je rappelle qu'elles seront donc de famille de haute caste, *bahun* et *chhetri*, car toutes les autres castes, à Saint-Jérôme, sont de religion chrétienne.

l'Intervenante Communautaire Scolaire Interculturelle (ICSI), établit le lien entre famille et école de façon continue en tant qu'agente de liaison; l'autre est intervenue de façon ponctuelle au printemps 2014 pour animer un programme axé sur l'estime de soi et qu'ont pu vivre trois des répondantes.

L'ensemble de ces outils a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines de l'UQÀM (Certification éthique FSH-2014-25, annexe D). La transcription de ces entrevues a été faite au fur et à mesure de la passation des entrevues, avec un retour, formel ou informel, auprès des répondant.e.s pour clarifier certaines affirmations ou en approfondir d'autres. L'analyse des données, analyse de type thématique, a ensuite été réalisée sur l'ensemble des données ainsi recueillies. Je vais détailler chacune de ces approches ci-dessous.

3.2.2 Observation en situation

L'observation en situation se déroule depuis juin 2010, comme je l'ai amplement expliqué dans la partie précédente traitant de ma posture de recherche. Ce type d'observation tire ses sources particulièrement de l'ethnographie. En effet, comme le conseille Laplantine (2005), « il nous paraît indispensable de commencer avec la description ethnographique, qui est la méthode de l'infiniment petit, l'attention aux minuscules détails et aux détails du détail » (Ibid., p. 90). La plupart du temps, cela se passe dans le cadre de rencontres de soutien scolaire (individuelles ou collectives) et d'activités réalisées avec les jeunes filles répondantes ou avec leurs familles (fêtes, ateliers de cuisine ou autres). Cela demande une démarche active mentalement: « L'observation ethnographique repose sur l'enchaînement de trois savoir faire fortement imbriqués: percevoir, mémoriser, noter » (Beaud et Weber, 2010, p. 128).

Pour cela, lors de mes rencontres, je suis les étapes préconisées par Selltiz, Wrightsman et Cook (1977), à savoir une prise de notes mentale avec des bribes jetées sur le papier sur le moment, puis la rédaction au complet de ce que j'ai appris, dès mon retour à la maison. En effet, « cette promptitude aide à se protéger contre l'oubli de détails importants et contre l'intrusion de diverses préconceptions » (Selltiz *et al.*, 1977, p. 267). Ce journal de bord est à la fois « mémoire et distanciation, [...] seule façon de garder la trace des conversations, anecdotes, expressions qu'autrement on oublierait rapidement » (Fortin, 1988, p. 30).

Le journal de bord ou journal de terrain est ainsi « l'arme de l'ethnographe », selon Beaud et Weber (2010). En effet, cette façon de compiler au plus près les informations reçues, le climat perçu et les interactions observées permet de valider certaines réponses obtenues dans le contexte plus formel de l'entrevue: les interlocuteurs et interlocutrices donnent parfois des réponses attendues, ou du moins telles qu'ils ou elles perçoivent être les réponses souhaitées par la chercheure, et les observer en situation permet parfois de confirmer ou d'infirmer leurs propos¹¹². De plus, ce procédé apporte des éléments qui ne peuvent être recueillis par de seules entrevues, notamment pour comprendre la socialisation scolaire de ces élèves. Ainsi, en ce qui concerne les indicateurs des rapports interethniques, Mc Andrew *et al.* (1999) soulignent qu'il faut les observer dans une pluralité de situations pour en dégager une compréhension, ce qui fut fait notamment par le biais des rencontres bi-mensuelles collectives de tutorat dans une école et de rencontres avec les élèves et leurs enseignants, voire avec leur direction.

De juin 2010 à juin 2015, j'ai ainsi rédigé sur traitement de texte 55 pages à interligne simple, où j'ai relaté de façon chronologique des faits (conversations, expériences,...),

¹¹² Ce fut le cas à plusieurs reprises dans ma maîtrise (Halsouet, 2012). Un exemple: les relations entre castes, affirmées en entrevues comme étant égalitaires, mais vécues par plusieurs de façon traditionnelle.

avec dates et lieux. J'y ai également ajouté des commentaires, notés en italique. Ces derniers rassemblent impressions, recoupements et réactions personnelles aux faits énumérés. Ce journal de terrain constitue « de ce fait quelque chose comme des archives de soi-même » (Beaud et Weber, 2010, p. 80).

Être sur le terrain permet donc de vérifier la validité de certaines affirmations ou de compléter la compréhension de certaines pratiques déclarées oralement. Ce mode de recueil des données est donc très complémentaire des entrevues qui seront expliquées ci-dessous.

3.2.3 Entrevues semi-dirigées

Les entrevues réalisées sont au nombre de trente, sans compter les deuxièmes rencontres, formelles ou informelles, surtout avec les répondantes principales, à savoir les neuf jeunes filles. Je vais à présent détailler ces entretiens, par type de répondants.

Entrevues avec les jeunes filles répondantes - J'ai en fait réalisé dix entrevues. Une répondante s'est cependant révélée différente des critères de l'échantillon : elle n'était pas pubère, ne comprenait pas le terme "menstruations" (un thème majeur de mon guide d'entretien) et a déménagé en Alberta quelques semaines après la rencontre, ce qui rendait impossible un deuxième contact. J'ai donc décidé de ne maintenir que neuf entrevues dans l'analyse des données.

La première entrevue a été réalisée avec Naina, dans le but d'entamer une recherche collaborative avec cette personne de référence. En fait, n'ont pu être atteints les

objectifs visés à ce moment-là, à savoir évaluer la pertinence des thèmes de recherche et des guides d'entretien destinés aux jeunes filles, et choisir ensemble les jeunes personnes répondantes. En effet, ce regard de recul n'a pas été possible pour Naina: la répondante a plutôt orienté l'entretien vers la réponse aux questions posées, et ce, malgré nos explications préalables et nos nombreuses relances en début de rencontre. Le flot de ses propos m'a vite permis de me rendre compte que son but évident était de livrer à une oreille connue des informations -et des confidences- majeures. Son entrevue a d'ailleurs été la plus longue de toutes : 1 heure et 45 minutes. Donc, après avoir résisté en début d'entretien à ce changement de direction, j'ai accepté l'imprévu: j'ai considéré cette personne comme une répondante parmi les autres et j'ai renoncé à atteindre mon idéal de démarche collaborative par son biais. Je n'ai pas, depuis, trouvé une autre collaboratrice me permettant d'orienter mes travaux dans la direction collaborative souhaitée. En effet, tous et toutes sont en cheminement scolaire ou professionnel très exigeant et, surtout, le faible bassin de répondantes conduirait une personne avisée à pouvoir reconnaître les noms authentiques derrière les pseudonymes. En fait, la collaboration se vit sous d'autres formes, comme le mentionne également la sous-partie précédente.

Les entrevues avec les neuf jeunes filles répondantes ont duré entre 35 minutes et une heure quarante-cinq, avec une durée moyenne d'une heure et huit minutes, la première ayant eu lieu le 10 mai 2014 et la dernière, le 9 novembre 2014. Il est à noter que certaines répondantes sont sœurs: Baidehi est la jeune sœur de Nauka, Madhur, de Pankhadi et Daiva, de Jayanti¹¹³. Les lieux d'entrevue ont été fixés selon le choix des répondantes. Deux ont préféré mon domicile, et les sept autres, leur maison, dans une chambre pour la majorité, dans le salon pour la dernière. Il est parfois difficile de choisir un lieu neutre et isolé, car les visites sont souvent nombreuses chez les familles et les appartements sont petits, mais ce fut en grande partie réalisé.

¹¹³ Tous les prénoms utilisés ici et pour les autres catégories de répondants sont des pseudonymes.

Ces entrevues ont été individuelles, mais je dois citer un cas d'exception : à deux moments de l'entrevue (au début et aux deux-tiers), la mère de Roshni et sa sœur sont restées dans la pièce (le salon), sans que j'ose leur demander de se retirer, les connaissant moins bien. Cela a donné lieu à des échanges très instructifs, l'un à propos de la vision du mariage et l'autre, au sujet d'une perspective de déménagement.

Les entrevues ont été retranscrites au fur et à mesure et ont, dans sept cas sur neuf, donné lieu à un retour avec la personne interviewée, de façon formelle ou informelle. En effet, la retranscription permet de faire surgir des nécessaires ajustements ou des ajouts de questions que je n'ai pas eu la présence d'esprit de trouver sur le moment. Le tout, pour permettre une compréhension plus fine des éléments apportés. Ces allers et retours ont été exigeants en temps, mais porteurs en significations.

Les neuf jeunes filles entre 14 et 21 ans peuvent sembler représenter un nombre restreint de jeunes répondantes, mais Juan (1999) soutient « qu'un individu singulier peut condenser une grande partie du sens d'un phénomène social donné » (Ibid., p. 107) et donc, qu'« un très petit nombre de représentants suffit souvent » (Ibid., p. 108). Le tableau récapitulatif ci-après donne les informations principales les concernant.

Tableau 3.1: Caractéristiques des jeunes filles par ordre alphabétique

Pseudonymes	Âge en 2013/2014	Date d'arrivée au Québec	École fréquentée en 2013/2014		
			Polyvalente	Studios	Marchand
Baidehi	16	Décembre 2010	Secondaire 3		
Daiva	15	Mai 2011	Adaptation scolaire		
Jayanti	17	Mai 2011		FPT 1	
Madhur	14	Mars 2011	Adaptation scolaire		
Naina	21	Mars 2010			Temps plein
Nauka	19	Décembre 2010	(Semestriel en 2012/2013)		Temps partiel
Pankhadi	20	Mars 2011	Semestriel		
Pingala	14	Décembre 2008	Secondaire 2		
Roshni	16	Décembre 2008		FPT 1	

J'ai choisi de m'intéresser particulièrement à des jeunes filles pubères parce que leur sont assignées des prescriptions indoues particulières et parce que leur rôle culturellement attendu est à priori bien différent de celui vers lequel sont élevées les jeunes filles québécoises. Mon choix s'est également porté sur les jeunes filles nées dans les camps de réfugiés et qui s'auto-affirment de ce fait "Népalaises". Elles sont donc toutes des immigrantes de première génération, même si leurs jeunes sœurs ou frères sont de génération 1,5 (arrivées en bas âge sur le sol d'adoption) et leurs neveux et nièces sont ou seront de deuxième génération. Ces adolescentes sont, de plus, de famille indoue. Cela m'a conduit à éliminer les jeunes filles de religion chrétienne, car elles n'auraient pas à respecter les mêmes prescriptions religieuses. Il m'a fallu obtenir au préalable le consentement des parents pour six d'entre elles, mineures lors de l'entrevue, ce qui a été chose aisée vu ma connaissance de la communauté.

Ces rencontres ont été réalisées sur base d'un guide d'entretien. En effet, « l'entretien est orienté par un guide d'entretien qui ordonne le déroulement en introduisant une *homogénéité protocolaire* entre les différents enquêtés nécessaire à l'agrégation des résultats » (Juan, 1999, p. 122). De plus, Juan (1999) conseille de prévoir des « questions de substitution pour contourner une résistance ou pour s'adapter aux spécificités de l'interviewé » (Ibid., p. 122), ce qui m'a permis parfois des relances ou des confirmations. Cependant, les confidences, même éloignées des questions posées, peuvent se faire à tout moment et même après que l'enregistrement soit terminé, et ces « déviations » ont alors été accueillies, car elles peuvent être révélatrices d'un point de vue imprévu, mais pertinent.

Le guide d'entretien spécifique à cette catégorie de répondantes comporte trois parties: socialisation à l'école; socialisation à la maison et négociation entre école et maison, comme le montre l'annexe E. Il est à noter que la section sur l'école se centre sur l'année scolaire 2013/2014, même si sept entrevues sur neuf ont eu lieu au tout début de l'année scolaire 2014/2015. En effet, je voulais que les informations soient en concordance avec celles des personnes enseignantes toutes interrogées en mai et en juin 2014. De plus, les questions ont été améliorées au cours du processus. Ainsi ont été rajoutées, dans la section "Socialisation à l'école", deux questions générales: l'une, en début d'entretien, « À quoi sert l'école selon toi? » et l'autre, en fin de partie, « Qu'est-ce que c'est, être bien intégrée pour toi ? ». Y a également été insérée une série de questions qui a émergé à la suite des premiers entretiens, aussi bien avec les jeunes filles qu'avec une enseignante proche d'elles : « As-tu d'autres amis ailleurs ? Où (Québec, Canada, autres pays) ? Du camp de réfugiés ? Combien de fois les contactes-tu par semaine ? Par quel moyen ? Pourquoi ? Pourquoi trouves-tu cela intéressant ? ». Pour compléter le portrait systémique recherché, je vous présente ci-dessous les autres types de répondants.

Entrevues avec les personnes enseignantes - Les entrevues avec les personnes enseignantes ont reçu l'autorisation de la Commission scolaire (lettre officielle en date du 15 avril 2014, annexe F). Elles ont été menées avec treize personnes enseignantes, de trois établissements scolaires distincts: trois, un homme et deux femmes, à l'école secondaire des Studios (élèves en Formation Préparatoire au Travail, FPT 1^e année), sept, dont deux hommes, à l'école secondaire Polyvalente St-Jérôme (dont cinq au régulier, en secondaire 2 et 3, une en adaptation scolaire et une au semestriel¹¹⁴) et trois femmes enseignantes au Centre de formation générale des adultes (CFGGA) de la Rivière-du-Nord, l'Édifice Marchand. Cela rassemble donc dix femmes et trois hommes. Parmi ces personnes, une seule enseignante de soutien linguistique a été rencontrée, celle des Studios, mon objectif étant la socialisation et non la francisation, et cette dernière ayant à cœur cet objectif-là également, par des actions concrètes en 2013/2014.

Au total, j'ai réussi à rencontrer entre un à trois enseignant.e.s pour chaque jeune fille sauf pour une, Daiva. Cette dernière, en adaptation scolaire, n'avait qu'une enseignante titulaire qui ne s'est pas montrée disponible à mes courriels ni à la relance par sa collègue. Parallèlement, certains enseignants peuvent avoir plusieurs jeunes filles comme élèves: Mélanie¹¹⁵, de l'école polyvalente, a connu Nauka en 2012/2013 et enseigne en 2013/2014 à Pankhadi; l'enseignante de francisation des Studios, Diane, a les deux jeunes de cette école sous sa responsabilité. Donc, j'ai interrogé une personne enseignante (de la Polyvalente) pour chacune des jeunes filles Madhur et Nauka; deux pour Pankhadi, Baidehi et Pingala, et trois connaissant respectivement Naina (à l'Édifice Marchand), Roshni et Jayanti (aux Studios). Là encore, l'anonymat est une préoccupation assurée par des pseudonymes. Le tableau ci-après donne la correspondance entre jeunes filles et personnes enseignantes.

¹¹⁴ Ce programme particulier, le Semestriel, permet de travailler seulement les matières de base comme français, anglais et univers social, pour atteindre le niveau (sec 4 ou 5) en une demi-année.

¹¹⁵ Tous les prénoms des personnes enseignantes sont des pseudonymes.

Tableau 3.2: Tableau récapitulatif des personnes enseignantes selon les jeunes répondantes

Écoles fréquentées	École Polyvalente, secteur	Enseignants, matière	École secondaire des Studios, enseignants	Édifice Marchand, enseignants
Noms des jeunes				
Baidehi	Régulier, sec 3	Michel, Maths, tuteur Chantal, anglais		
Pingala	Régulier, sec 2	Cathya, Français, tuteure Christiane, anglais		
Pankhadi	Semestriel (temps partiel)	Mélanie, français Christian, Univers social		
Daiva	Adaptation scolaire			
Madhur		Martine, titulaire		
Jayanti			Jérémy, titulaire Diane, soutien linguistique Laurence, collègue	
Roshni				
Naina				Dominique Gisèle Louise
Nauka	Semestriel en 2012/2013	Mélanie, Français, 2012/2013		Temps partiel, 2013/2014

Il est à noter que Dominique, Gisèle et Louise ont toutes Naina comme élève, seule Népalaise qui correspondait à mes critères à l'Édifice Marchand. De plus, Jérémy est l'enseignant de l'école des Studios qui a comme élèves Roshni et Jayanti; Diane enseigne à tous les Népalais de cette école en soutien linguistique et Laurence a comme élève la jeune Népalaise que nous avons exclue de notre échantillonnage à

posteriori, pour les raisons évoquées plus haut, mais le verbatim de l'enseignante m'a semblé contenir quelques éléments pertinents à conserver pour la socialisation en général des jeunes filles à l'école.

Toute personne enseignante a, dans sa fonction, la compétence d'être un passeur culturel (MELS, 2001b). La personne tuteure au régulier est particulièrement à même d'être au courant de la situation globale de son élève dans le cadre secondaire: elle a pour rôle de savoir comment se passe la scolarité de l'élève dans toutes les matières. En adaptation scolaire et aux Studios, cette fonction est remplie par le titulaire principal et l'équipe enseignante est également restreinte dans le programme du semestriel de l'école Polyvalente. Ces différences me conduisent à préciser les conditions de socialisation que vivent ces jeunes filles, dans chacun des établissements et selon les particularités de leur programme.

Tableau 3.3: Contexte de la socialisation, par établissement, en 2013/2014

	Polyvalente St-Jérôme	CFGA Édifice Marchand	École secondaire des Studios
Nombre d'élèves	1 196 élèves	896 élèves en fréquentation	233 élèves
Présence népalo-bhoutanaise	9 personnes (en forte baisse depuis les années précédentes)	47 personnes	9 personnes
Date d'arrivée dans l'école	Dès janvier 2010	Dès septembre 2009 pour les adultes; aout 2010 pour Naina	Aout 2013
Types de cheminement	Régulier: un enseignant par matière Adaptation scolaire: un enseignant pour plusieurs matières Semestriel : matières ciblées, 2 sessions par an	Éducation aux adultes	Formation préparatoire au travail (FPT)
Types de soutien linguistique	Un enseignant à la leçon, directeur à la retraite; très peu en contact avec les enseignants (avec local éloigné de tous les autres).	Pas de soutien linguistique	Une enseignante, orthopédagogue à la retraite, très impliquée les ayant connues en début d'année en classe (suppléances) et connaissant l'équipe-enseignante
Présence par classe	Souvent une Népalaise par classe; sauf pour Madhur (avec une autre élève népalaise)	Une Népalaise par classe pour Naina	Deux Népalais par classe

Ces contextes sont donc différents en termes de proportion dans l'école, de type d'accompagnement par les enseignants et d'ancienneté de ce groupe ethnoculturel dans l'école. Cela méritait d'être précisé et apportera un éclairage particulier lors de l'analyse des données.

Enfin, certaines caractéristiques propres aux personnes enseignantes ont été recueillies: leur formation initiale, leur ancienneté en enseignement et dans l'établissement, et, éventuellement, d'autres expériences professionnelles pertinentes. Ces informations sont indiquées dans le tableau de l'annexe G. Les entrevues ont toutes eu lieu à l'école de la personne enseignante, sauf l'entrevue avec Cathya qui a été réalisée par téléphone, depuis mon domicile, à sa demande. J'ai par ailleurs vécu un incident: la capacité saturée de l'enregistreuse, avec Christiane, ce qui m'a conduite à finir l'entrevue en prenant des notes manuscrites. Ces entretiens ont duré entre vingt-cinq minutes et une heure trente-deux minutes, avec une durée moyenne de 50 minutes.

La grille d'entretien comporte deux parties principales, comme l'indique l'annexe H: une première partie « Connaissance de l'élève » et une deuxième partie, « Connaissance du, et relations avec, le milieu familial ». Seul bémol à mentionner: la sous-partie concernant les relations directes entre milieu familial et école n'est pas adaptée à la réalité de l'Édifice Marchand. Cependant, des observations plus générales en la matière ont pu être apportées, du fait que les personnes enseignantes côtoient des couples et membres de la même famille d'origine bhoutanaise depuis quelques années. Allons voir maintenant du côté du cadre familial observé.

Entrevues avec les mères - Afin de situer les jeunes dans le contexte familial, j'ai choisi de réaliser une entrevue avec la mère. En effet, cette dernière est considérée comme un agent d'ethnisation primordial (Juteau, 1999), même si elle n'est pas le seul, compte tenu de la présence des pères¹¹⁶. De plus, selon la littérature, les prescriptions indoues proprement féminines que je vise à comprendre sont particulièrement transmises par la mère. Dhruvarajan (1989) le note dans sa recherche

¹¹⁶ Les grands-parents sont pour la grande majorité absents de la ville, étant restés au Bhoutan, au Népal ou ayant émigré avec un autre enfant, aux États-Unis notamment. Seulement deux jeunes filles répondantes, deux sœurs, ont leur grand-père présent à Saint-Jérôme même.

au Karnataka: “Mothers thus are also the agents of the patriarchal society who make sure tradition is kept up” (Ibid., p. 105). St-Germain Lefebvre (2008) le confirme dans son étude des jeunes filles tamoules en contexte montréalais: « il semble que les parents, et particulièrement les mères, souhaitent transmettre à leurs filles l'importance de la modestie féminine, de la chasteté, de la virginité, et tentent de limiter leurs interactions avec les garçons. » (Ibid., p. 83).

Le rôle de la figure maternelle est donc capital, mais une mère n'a pas pu être disponible pour une entrevue. En effet, elle connaît un état de santé fragile, avec des nombreuses hospitalisations en 2011 et 2012, et une activité plus lente depuis. Trois entrevues ont été réalisées en français, et deux autres (pour Akshara et pour Hirkana) en népalais, avec interprète. Le tableau ci-dessous détaille ces données.

Tableau 3.4: Tableau récapitulatif des mères selon les jeunes répondantes

Noms	Mères	Entretiens
Baidehi	Drisana	
Nauka		
Pingala	Harathi	
Daiva	Hirkana	Traduction en népalais (par Daiva)
Jayanti		
Roshni	Banita	
Naina	Akshara	Traduction en népalais (par Tanmaya, sœur de Naina)
Pankhadi		
Madhur		Indisponible pour raison de santé

Parmi les répondantes, on note donc trois paires de sœurs, ce qui a tout de même donné lieu à des points de vue différents, même au sein d'une même famille. Les mères ont quant à elles des caractéristiques propres que je détaille dans le tableau ci-après.

Tableau 3.5: Caractéristiques des mères répondantes

Mères	Âge	Départ du Bhoutan: année, âge	Scolarité Bhoutan	Scolarité Népal	Scolarité Québec ¹¹⁷
Akshara	58 ans	1991, 35 ans	Aucune	2 mois de népalais	9 mois de francisation MICC au Cegep
Banita	37 ans	1990, 13 ans	4 ans	Aucune	Francisation MICC au Cegep puis à Marchand (continue en 2014/2015)
Drisana	37 ans	1992, 14 ans	Aucune	3 mois d'école linguistique (anglais), 1h30 par jour	Francisation MICC au Cegep puis début du secondaire à Marchand (continue en 2014/2015)
Harathi	44 ans	1992, 23 ans	Aucune	6 mois de népalais (Lire et écrire), 1h par jour	Francisation MICC au Cegep puis à Marchand (continue en 2014/2015)
Hirkana	38 ans	1990, 13 ans	Aucune	Aucun	Francisation MICC au Cegep puis à Marchand (fini en juillet 2014)

Ces entrevues ont été individuelles et ont été passées de quelques semaines à quelques mois après l'entretien avec les jeunes filles. Cependant, quelques cas sont à souligner. D'une part, quelques entrevues ont été écoutées pendant un court moment par une autre personne: Pingala a fait irruption dans la pièce où se déroulait l'entrevue avec sa mère, pièce qui était sa chambre, mais y est très peu restée; le mari de Drisana

¹¹⁷ Les mères sont arrivées au Québec entre 2008 et 2011, mais j'évite de donner la date de chacune, pour préserver l'anonymat.

a assisté à la fin de l'entrevue de son épouse. Dans les deux cas, les échanges qui en ont découlé ont été très pertinents et seront mentionnés dans la partie sur les résultats. D'autre part, pour deux mères, j'ai fait appel à une interprète disponible, à savoir leurs filles. Les propos d'Akshara, la mère la plus âgée, ont été traduits par une fille aînée, Tanmaya, qui était trop âgée pour faire partie de l'échantillon, mais qui a ajouté des éléments intéressants dont je relèverai quelques extraits. Hirkana a été aidée, quand elle hésitait en français, par sa plus jeune fille, Daiva, et cette dernière a également apporté des compléments intéressants à l'entrevue que j'avais eue auparavant avec elle. La présence des jeunes filles a donc enrichi les données de la recherche.

Les entretiens ont tous eu lieu au domicile de la mère et ont duré entre 50 minutes et une heure dix-huit minutes, avec une durée moyenne d'une heure et trois minutes. Il est certain que l'aspect de la traduction allonge le temps de rencontre mais, en se concentrant sur les trois entrevues sans interprète, le temps moyen reste élevé: une heure. J'ai eu à faire une deuxième rencontre, pour compléter des parties de guide qui s'étaient ajoutées au fur et à mesure des entrevues suivantes. Ce fut le cas pour Drisana, le 4 janvier 2015, pendant environ une heure, en présence de sa fille, et, à la fin, de son mari.

La grille d'entretien comporte deux parties principales: « Culture de l'école » et « Culture familiale » (elle se trouve en annexe I). Ces sections reprennent plusieurs rubriques du guide d'entrevue des jeunes filles afin de compléter, de confirmer ou d'infirmer les propos de ces dernières. Enfin, le portrait global de l'insertion sociale des jeunes filles a été enrichi par des entrevues avec des personnes engagées dans des organismes communautaires.

Entrevues avec les organismes communautaires - Pour compléter le portrait systémique de l'insertion sociale des jeunes filles entre école et famille, je me suis

ournée vers des agents de socialisation qui font le pont entre les familles et l'école: les organismes communautaires. À ce titre, j'ai pu interroger l'Intervenante Communautaire Scolaire Interculturelle (ICSI) de l'année scolaire 2013/2014. Cette fonction, également nommée agente de liaison scolaire, dépend de l'organisation d'accueil Le COFFRET et a un financement partagé entre cet organisme et la Commission scolaire Rivière-du-Nord. Cette fonction a été instituée depuis 2011, d'abord à l'initiative du COFFRET, puis en collaboration de plus en plus étroite avec la Commission scolaire. Son contrat s'est élevé à 20 heures par semaine au début de 2013/2014 puis à 30 heures par semaine à partir de décembre 2014, en augmentation constante depuis le début de cette initiative.

Cette personne, nommée Victoria, est travailleuse sociale de formation (Baccalauréat à l'UQO)¹¹⁸ et a exercé la fonction d'ICSI durant deux années scolaires complètes (2011/2012 et 2013/2014). Elle a ainsi été en contact régulier durant l'année 2013/2014 avec 14 écoles de la Commission scolaire, dont quatre écoles secondaires de la commission, parmi lesquelles deux fréquentées par les jeunes filles népalaises répondantes: Les Studios et l'école Polyvalente. De plus, cette personne a réalisé l'animation d'un camp de jour à l'été 2012 et a mis sur pied l'activité de l'Aide aux devoirs hebdomadaire du samedi. Son intervention se limite, par choix et par limite de temps, aux élèves de 18 ans et moins et exclut l'Édifice Marchand.

L'entrevue, réalisée au domicile de l'intervenante, a duré une heure et dix minutes. Le guide d'entrevue (joint en annexe J) est constitué de cinq parties: « Votre travail »,

¹¹⁸ Comme autres expériences pertinentes, Victoria a réalisé des stages en solidarité internationale au Guatemala avec l'association Solidarité Laurentides Amérique Centrale (SLAM) et en Bolivie avec Québec sans frontières; en 2012/2013, elle a vécu dix mois d'expérience au Centre de santé et des services sociaux (CSSS) des Sommets (Centres locaux de services communautaires, CLSC, de Sainte-Agathe et de Mont-Tremblant).

« Culture de l'école », « Culture familiale », « Négociation entre école et famille » et « L'interculturalité au COFFRET ».

Une autre opportunité, propre à l'année 2013/2014, m'a été offerte de rencontrer une intervenante de l'association Grands frères et grandes sœurs de la porte du Nord, appelée ici Mathilde, technicienne en travail social. En effet, en collaboration avec Le COFFRET, des sessions de formation ont été organisées pour la première fois au printemps 2014 (de mars à mai) au bénéfice de six jeunes immigrantes choisies par l'ICSI. Quatre Népalaises en faisaient partie, dont trois répondantes, Daiva, Pingala et Madhur. Ces huit rencontres avaient pour but de développer l'estime de soi et l'opinion critique face à leur environnement de femme, avec des thèmes spécifiques comme "Média et marketing" (sur l'image de la femme dans les médias), "Qui suis-je?" (sur les qualités, forces et compétences des jeunes filles), "Faire peau neuve" (pour se débarrasser des perceptions négatives d'elles-mêmes), "Intimidation et affirmation de soi". Pour atteindre ces buts, des situations interactives, des techniques d'impact et des activités physiques étaient proposées. Ce programme est habituellement destiné aux écoles primaires, aux élèves de sixième année avant leur passage au secondaire, et n'a pas connu d'adaptations particulières à la clientèle immigrante, car c'était la première expérience du genre pour l'organisme.

L'entrevue avec Mathilde, animatrice de cette formation, a eu lieu à mon domicile et a duré 50 minutes. Le guide d'entrevue a été moins élaboré et a principalement tourné autour de deux sujets: « Descriptif de la formation », « Perception qu'en ont eu les jeunes filles participantes ».

Deux personnes issues d'organismes communautaires et accompagnatrices, de façon continue pour l'une et de façon ponctuelle pour l'autre, ont donc donné leur point de vue distancié de la situation que vivent les jeunes filles interrogées. Ainsi, un total de

trente entrevues a été réalisé avec les jeunes filles, des mères, des personnes enseignantes et des personnes d'organismes communautaires. Il s'agit maintenant de décrire l'analyse qualitative qui en a été faite.

3.3 Analyse qualitative des données

L'analyse qualitative des données n'utilise pas de moyens statistiques. Il s'agit de faire ressortir le sens des situations, à partir du matériau recueilli. En quoi consiste-t-elle ? « C'est une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 2009, p. 203). Ma démarche n'a donc pas utilisé de logiciel ni n'a cherché à quantifier la fréquence de mots codés. Elle s'est cependant appuyée sur certaines catégories découlant de l'organisation des guides d'entrevue, comme je l'explique ci-dessous.

En effet, L'Écuyer (1988) recommande six étapes pour mener à bien une analyse, depuis les premières lectures globales d'où se dégagent certaines catégories jusqu'à l'interprétation des résultats. La troisième étape qu'il propose, celle de la catégorisation et de la classification, m'a paru particulièrement importante: j'ai choisi le processus des catégories mixtes, avec certaines ayant été définies à priori, dès la grille d'entretien, et d'autres qui seront « nouvelles, plus fidèles aux contenus analysés » (Ibid., p. 59).

Les questions de recherche demeurent le cadre qui m'a conduite à dégager des éléments de réponse les plus intéressants, avec comme logique principale « de la découverte ou de la construction de sens » (Paillé, 2009, p. 203). Je me suis donc d'abord intéressée aux réponses des jeunes filles par rapport aux questions de recherche: la socialisation à la maison, la socialisation à l'école et la négociation entre

les deux sphères. Cette première étape a fait émerger des catégories non prévues initialement dans les questions de l'entrevue: la socialisation genrée, l'existence d'un réseau transnational, les différences entre l'école au Népal et l'école au Québec, le rôle de certaines jeunes dans la rétention en région. Ce premier travail d'analyse a constitué l'ossature de base des étapes suivantes. Je me suis ensuite penchée sur les réponses des personnes enseignantes sous les rubriques déjà élaborées, afin d'y insérer leurs propos. Cela a conduit à créer des parties seulement issues des apports des personnes enseignantes, à savoir des dimensions émergentes (Blanchet et Gotman, 1992) comme les profils d'intégration selon elles, leur formation et leurs ressources. Une troisième étape m'a conduite à rassembler toutes les réponses des mères sous les rubriques des guides d'entretien et à insérer les propos pertinents comme confirmation ou complément de certaines parties. J'ai enfin relu plusieurs fois les verbatims de l'ICSI et de l'animatrice de Grands frères et grandes sœurs de la porte du Nord, en sélectionnant des passages intéressants; j'ai par la suite intégré leurs propos à l'analyse. Pour terminer, j'ai affiné certains points grâce aux observations notées très régulièrement dans le journal de terrain. Comme le soutiennent Beaud et Weber (2010), « l'utilité principale du journal de terrain tient dans la relecture qu'on en fera » (Ibid., p. 81). Les parties d'analyse élaborées sur base des propos des jeunes filles répondantes se sont donc enrichies au fur et à mesure des apports des autres acteurs et de mes observations: ces croisements ont pour but de réaliser un portrait systémique de leur insertion sociale, comme recherché dans les questions de cette étude qualitative.

De plus, je me suis intéressée à la teneur des propos, à leur contenu, malgré la présence de quelques « caractéristiques vocales, pauses, erreurs, expressions gestuelles ou postures » (Bardin, 1977, p. 142) dans les verbatims et dans les notes prises pendant les entrevues. J'ai donc préféré privilégier le sens des paroles retranscrites plutôt que les marques linguistiques qui les accompagnaient: il s'agit

donc davantage d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) que d'une analyse de discours¹¹⁹ (Saldaña, 2011; Angermüller, Maingueneau et Wodak, 2014).

En résumé, l'analyse qualitative des données de cette recherche prend appui sur un croisement de regards et de données sur l'insertion sociale de jeunes filles "népalaises", entre école et famille, grâce à de l'observation en situation et à trente entrevues auprès d'adolescentes, de leurs mères, de personnes enseignantes et d'employées de deux organismes communautaires. Il est nécessaire, avant de présenter les résultats et d'en discuter, de dégager les limites de la méthodologie choisie.

3.4 Les forces et les limites des outils méthodologiques choisis

Le théoricien interactionniste Le Breton (2008) soutient lucidement que:

Les recherches qualitatives ne sont jamais neutres, elles reposent sur des négociations informelles entre l'interviewer et son interlocuteur autour d'une certaine manière de se prêter au jeu. Les réponses sont des artefacts de la rencontre plutôt qu'un recueil de données incontestable. (Ibid., p. 176)

Cependant, des critères de rigueur de ces recherches peuvent s'énoncer et Savoie-Zajc (2004) en propose trois: la crédibilité, la fiabilité et la transférabilité. Il est également reconnu que la rigueur scientifique de la recherche peut être évaluée en se fondant sur les perspectives des participants et ce, en acceptant, bien sûr, que la réalité soit multiple et construite (Porter, 2007). Le critère de crédibilité se vérifie par la

¹¹⁹ J'ai pu faire la distinction entre Analyse thématique, Analyse de contenu, Analyse de discours grâce à l'éclairante présentation synthétique de ces modes d'analyse qu'a faite le Pr. Élias Rizkallah, UQÀM, le 5 décembre 2014, lors d'une visioconférence avec l'UQTR, l'UQO, l'Université de Sherbrooke et l'ULB de Bruxelles. Je l'en remercie vivement.

correspondance entre les constructions des répondants et les reconstructions formulées par le chercheur: mes deuxièmes rencontres avec les jeunes répondantes m'ont permis de vérifier cette concordance-là.

La fiabilité pose la question de la reproductibilité de la recherche. Or, il existe une grande cohérence entre mes questions de départ et le traitement des résultats, et ma méthodologie s'appuie entièrement sur la transparence et sur la rigueur. De plus, la stratégie de triangulation des données a été mise en place grâce à l'accompagnement avec le comité de direction. Denzin (1978) a défini la triangulation comme “the combination of methodologies in the study of the same problem” (Ibid., p. 291). Selon ce chercheur, la triangulation se décompose en quatre types, que je vais détailler dans le cadre de mes choix de recherche. En premier lieu, j'ai procédé à la *triangulation des données* qui se compose elle-même de quatre aspects: le temps, l'espace, la personne et les sources. La triangulation liée au temps a été considérée en faisant une entrevue pré-test au printemps 2014 auprès d'une jeune répondante, qui a déménagé depuis dans une autre province. De plus, les guides d'entretien ont évolué dans le temps, en fonction des reformulations de questions ou de questions supplémentaires pour valider des aspects émergeant dans les entrevues précédentes. J'ai pris en considération un processus de changement dans l'espace en m'intéressant aux différences entre trois établissements scolaires ciblés. La triangulation liée à la personne fait référence au fait d'avoir interrogé divers types de répondants: des jeunes filles, des mères, des personnes enseignantes et des intervenants communautaires. En second lieu, j'ai pu procéder à la *triangulation des chercheurs* par l'accompagnement suivi avec le comité de direction, aux différentes étapes de la recherche, et par des échanges, ponctuels mais riches, avec une doctorante qui étudie à l'université Laval les réfugiés bhoutanais adultes réinstallés à Québec, Claudia Prévost. Troisièmement, j'ai appliqué la *triangulation de méthodes* en mettant en place deux méthodes différentes pour recueillir des informations: le journal de bord et

les entrevues semi-dirigées. Enfin, la *triangulation des théories* a aussi été appliquée, puisque mes choix méthodologiques ont toujours été en relation constante avec le cadre de référence et les concepts choisis. Ces derniers ont fait appel à plusieurs disciplines (sciences des religions, sciences de l'éducation, anthropologie, sociologie, etc.), comme je l'ai mentionné dans le chapitre précédent, et à de très nombreuses études nationales et internationales. Finalement, comme troisième critère de rigueur énoncé par Savoie-Zajc (2004), le critère de transférabilité est garanti, car la description du contexte d'étude, de l'échantillon, des instruments de collecte et du processus d'analyse permettrait à un autre chercheur de reprendre la recherche auprès d'un groupe présentant les mêmes caractéristiques que mon échantillon.

Il reste que des limites sont à relever. Ainsi, le nombre des jeunes répondantes peut sembler faible, neuf en tout, mais correspond au bassin présent dans la ville choisie, St-Jérôme. J'avais envisagé d'interviewer davantage de répondantes en élargissant l'étude au contexte de la ville de Québec, mais l'échéancier doctoral était trop serré pour cela, d'autant plus que les liens de confiance y auraient été plus ténus et que la contextualisation de deux régions si distinctes aurait également été nécessaire. Par ailleurs, l'observation en situation ne s'est jamais déroulée en classe, ce qui aurait pu apporter une certaine vérification des propos de jeunes sur leur socialisation en classe. Cependant, ce choix aurait impliqué l'accord des personnes enseignantes et des formulaires de consentement parentaux de tous les autres élèves, procédures peu aisées à mener et couteuses en temps. Concernant les répondants enseignants, je n'ai pas pris contact avec des enseignants d'Éthique et Culture religieuse. Cependant, une seule élève en côtoyait, Pingala en secondaire 2¹²⁰. Leur rôle aurait toutefois été intéressant à approfondir.

¹²⁰ Les élèves aux Studios et à l'Édifice Marchand n'en suivent pas; le programme de secondaire 3 n'en offre pas et les deux élèves en adaptation scolaire en bénéficient par l'enseignante titulaire (elle y fera d'ailleurs référence dans l'entrevue).

Je dois également être consciente des effets de ma non-appartenance à la communauté étudiée, ce qui présente des avantages et des inconvénients comme d'autres recherches l'ont déjà illustré (Hammersley, 2000; DeLeyser, 2001; Mehra, 2001; Hewitt-Taylor, 2002). De plus, Corbin Dywer et Buckle (2009) signalent que:

Postmodernism emphasizes the importance of understanding the researcher's context (gender, class, ethnicity, etc.) as part of narrative interpretation (Angrosino, 2005). By extension, researchers are increasingly making known their membership identity in the communities they study. (Ibid., p. 60)

En effet, je suis une femme, ce qui a été facilitateur pour les échanges avec les jeunes filles et j'ai souvent mis en valeur ma condition d'immigrante (d'origine française). Il reste que mon statut, de personne plus âgée qu'elles et déjà insérée dans la vie professionnelle, et mon ethnicité, que l'on pourrait qualifier à tout le moins d'occidentale, étaient bien différents de celui des répondantes principales. J'ai cependant constaté, lors des entrevues avec les jeunes filles, que le fait que les liens se soient bâtis sur une durée de cinq ans et que j'ai pu être témoin d'une partie de leur trajectoire migratoire en allant au Népal et au Bhoutan, a pu compenser ma non-appartenance à la communauté et certains de ces fossés. En effet, l'effet *insider* se produisait parfois, ce qui peut permettre au chercheur d'obtenir davantage d'informations qu'un chercheur extérieur (*outsider*) (Hewitt-Taylor, 2002). J'ai ainsi remarqué que les réponses étaient toujours très personnelles et n'ont jamais été de l'ordre des réponses attendues, sauf dans le cas d'une répondante, sur ses pratiques autour des menstruations (je le mentionnerai, car la triangulation entre personnes de la même famille a permis de déjouer ce stratagème). Cette dichotomie entre *insider* et *outsider* est cependant à relativiser:

“The insider/outsider binary in reality is a boundary that is not only highly unstable but also one that ignores the dynamism of positionalities in time and through space. No individual can consistently remain an insider and few ever remain complete outsiders.” (Mullings, 1999, p. 340).

Du côté des personnes enseignantes, le fait que je suis une ancienne enseignante a été un atout pour moi parce que cela a surement minimisé le souci des intervenants scolaires d’avoir des préjugés ou des réticences dans l’expression de leur point de vue. Donc, il est possible que les intervenants scolaires aient été plus ouverts avec moi en tant qu’ancienne collègue, plutôt que comme chercheure universitaire. Enfin, du côté des mères, la barrière de la langue a été de temps en temps présente, pour deux entrevues sur cinq, et la présence d’une tierce personne, en l’occurrence d’une fille, a pu avoir un effet, comme des traductions approximatives, par exemple. J’ai cependant fait le choix d’interprètes féminines, ce qui me semblait plus approprié pour les questions d’ordre plus intime, que la présence d’un traducteur plus compétent, mais masculin.

De façon générale, la question de Naidoo doit toujours être présente: “Was the researcher alert to potential Euro-American ethnocentrism in her/his research design, measures or interpretation of data?” (Naidoo, 2003, p. 55). Ma formation en culture et religion sud-asiatique, depuis l’automne 2008, au département des sciences des religions de l’UQÀM, m’a permis d’être vigilante vis-à-vis de cet important biais-là. Quoi qu’il en soit, tout “terrain” a ses forces et ses limites, ses échéances également. Attardons-nous maintenant sur les résultats qu’il a permis de recueillir et de comprendre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

QUANT À LA SOCIALISATION À LA MAISON

Le matériau utilisé pour cette sous-partie s'appuie principalement sur les entrevues auprès des neuf jeunes filles et auprès des cinq mères, et sur l'observation en situation consignée dans le journal de bord. Quelques éléments, plus parcellaires, proviennent des entrevues avec les personnes enseignantes et avec l'ICSI. Dans tous les cas, les propos retenus respectent la syntaxe des paroles entendues et mes questions sont retranscrites en gras et en italique.

4.1 Une socialisation genrée dans le groupe ethnoculturel

La socialisation de ces jeunes filles au sein de leur groupe ethnoculturel a la particularité d'être genrée: elles n'ont que des amies filles, ou bien en très grande majorité filles. Ces jeunes connaissaient la même situation dans les camps de réfugiés: « Au Népal, les gars ne peuvent pas être amis avec les filles. On peut parler mais pas comme ici [au Québec] » (Madhur); « Au Népal, non, j'avais pas d'amis. À l'école, j'ai parlé, mais j'avais pas de garçons amis au Népal, mais ici non plus, j'avais pas » (Nauka). L'absence de relations avec des garçons, en dehors du cercle familial où tous se nomment "bhai" (frère), même pour les cousins éloignés, est donc commune à leur vie ici et au Népal; si des relations existent avec des garçons qui n'appartiennent pas à la famille élargie, elles sont uniquement avec des Népalais plus jeunes. Ainsi, une des seules à m'avoir dit être en contact avec des garçons, Madhur, est en relation avec les amis de son frère: « Oui. J'ai des amis népalais Adit et

Devdan; je parle beaucoup avec Adit, mais pas beaucoup avec Devdan. Ce sont les amis de mon frère.» (Madhur). Son frère est d'ailleurs deux ans plus jeune qu'elle. Une seule jeune fille a déclaré être amie d'un pair masculin du même âge : Roshni a un ami « népalais, oui. J'en ai juste un, Padman. *Comment se passe ta relation avec lui ?* Bien, Des fois, chicanes. Pas grosses, mais genre on fait "t'arrêtes-tu?" puis on parle encore... » (Roshni). C'est un ami qu'elle voit également à l'école.

Les raisons invoquées pour expliquer cette socialisation genrée tournent autour de la pression sociale:

Pourquoi t'as pas d'amis garçons? Oui, mais c'est parce que quand mon grand-père voit que je suis avec un garçon, peut-être il va me chicaner et même mes parents... *Et ils vont te chicaner pourquoi ?* Je sais pas parce que... Mais même moi je suis gênée de... dans ma tête, ça fait... quand j'étais petite, j'avais très peur des amis garçons donc ça reste encore... *J'ai peur de quoi?* Si des gens me disent n'importe quoi, mes parents, mes voisines... J'aimerais faire des amis garçons mais... (Nauka)

Ce serait donc mal vu des parents et des grands-parents de savoir ou de voir leur descendance en présence de personnes de l'autre sexe. Cela peut être mis en parallèle avec l'enquête dont les jeunes font l'objet dans les décisions de mariages arrangés traditionnels, comme le mentionnera la sous-partie concernant les conceptions autour du mariage. Mais cette réponse fait également appel à ce que je pourrais qualifier d'habitus (Bourdieu, 1980) dont cette jeune avoue être consciente, mais dont elle n'arrive pas à se défaire ni à se distancier. C'est effectivement une caractéristique très communément relevée en contexte sud-asiatique, surtout dans l'adolescence (Dhruvarajan, 1996). Cependant, il est nécessaire de compléter ces façons d'être socialement avec d'autres sources contemporaines de relations: les réseaux Internet.

4.2 Un réseau transnational fort et ethnoculturellement marqué

Le réseau transnational peut se comprendre comme

une forme d'organisation sociale, composée d'individus ou de groupes, dont la dynamique vise à la perpétuation, à la consolidation et à la progression des activités de ses membres dans une ou plusieurs sphères sociales, et ceci en marge ou au-delà de l'organisation étatique. (Vatz Laaroussi et Bolzman, 2010, p. 10-11)

Or, les contacts sur Internet de ce type constituent une dimension qui a émergé des entrevues, sans que je l'aie prévu dans mon premier guide d'entretien, et sans que j'en aie anticipé l'impact sur la socialisation des jeunes. Et pourtant, selon ces mêmes chercheurs, « les réseaux jouent en outre un rôle de socialisation à distance, facilitant des transformations des manières d'agir, mais aussi de penser et de sentir ici et là-bas. » (Vatz Laaroussi et Bolzman, 2010, p. 12). Cela m'est donc apparu être une dimension essentielle de la socialisation, généralisable à toutes ces jeunes filles, dans leur cadre familial et communautaire. En effet, l'accès aux moyens technologiques et aux réseaux sociaux sur le net est commun à toutes les répondantes. Même si Roshni répond à ma question *As-tu d'autres amis ailleurs ?* par l'affirmation, faite sur un ton décidé, « J'en ai partout ! », ce réseau semble basé avant tout sur la famille et sur les amis des camps de réfugiés, dispersés dans les pays occidentaux d'accueil des réfugiés bhoutanais¹²¹, comme le montre le tableau suivant où sont distingués amis (A) et famille (F).

¹²¹ Rappelons que les pays d'accueil des réfugiés bhoutanais sont au nombre de huit et sont, par ordre alphabétique, Australie, Canada, Danemark, États-Unis, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas et Royaume-Uni. Par ordre d'importance, les États-Unis ont accueilli le plus grand nombre de réfugiés: 75 000 en date d'avril 2014.

Tableau 4.1: Nature des liens et des lieux du réseau transnational des jeunes filles

	Québec	Canada	États-Unis	Autres pays d'accueil	Népal	Bhoutan
Baidehi	A, Sherbrooke		A			
Daiva		F, Alberta	F	A, Australie		
Jayanti		A, Toronto, Ile du P-É, Saskatchewan		A, Australie		
Madhur	A, Sherbrooke	A, Alberta; F, Terre-Neuve	A	A, Norvège		
Naina		F, Manitoba A, Nouvelle-Écosse A, Ontario	F, A	A, Australie		
Nauka			A	A, Australie, Norvège, Royaume-Uni	A	
Pankhadi	A, Joliette, Sherbrooke	A, Alberta	F, A	A, Australie	A	
Pingala		F, Ile du Prince-Édouard	F, A			
Roshni	A		A	A, Australie	A	

À propos de ce tableau où je distingue amis (A) et famille (F), il est nécessaire de préciser que la famille est un lien très important qui se confond souvent avec l'amitié, comme le souligne par exemple Daiva : « Je chatte avec Sajala, à Calgary; c'est ma meilleure amie et c'est ma cousine » (Daiva).

En ce qui concerne la fréquence des contacts, la quantifier a été souvent difficile pour mes interlocutrices: « N'importe quand, des fois on va dire... Je peux pas dire »

(Madhur); « Oui, pas souvent. Une fois par semaine. [...] Une fois par jour, des fois, là » (Pingala); « Et j'ai des amies au Népal aussi, qui sont encore dans les camps. Hier aussi, elle m'a appelée 30 minutes; avant-hier, elle m'a appelée aussi. » (Pankhadi); « Ça dépende de mon temps aussi. En général, mettons, j'écris des mots souvent à beaucoup sur Facebook [...]. N'importe quand, on chattait. » (Jayanti). Ces propos laissent en tout cas deviner une fréquence que je qualifierai d'élevée pour toutes, et souvent quotidienne. Roshni m'a dit concentrer ses communications durant la fin de semaine : « pas tous les jours parce que je suis occupée et les autres aussi... Vendredi soir, sinon samedi, sinon dimanche, je parlais avec les amis. Sinon, les autres tout le temps occupés, ils ont fait travail. » (Roshni). Cette fréquence de contacts est souvent complétée par des visites: « j'ai une amie à Sherbrooke; elle est venue ici l'année passée. » (Madhur) ; « Une de mes amies des États-Unis est venue ici » (Pankhadi); « Même mon amie est venue des États-Unis cet été. » (Nauka); « Ma tante, des cousins, cousines et des amis sont déjà venus me voir. » (Pingala). Donc, ce réseau social est très présent dans leur vie. Même pendant deux entrevues, le cellulaire était présent. Par exemple, Jayanti l'a regardé au moins une fois pendant l'entrevue et, dès que je l'ai quittée, elle était branchée sur son appareil, avec des écouteurs aux oreilles et une interlocutrice à l'écran. Les moyens utilisés pour ces contacts avec le réseau transnational sont principalement le téléphone, Skype et Facebook, pour des conversations directes ou du clavardage, mais aussi des réseaux comme Round ou Viber (équivalent de Skype).

Quant à la nature des échanges, elle est surtout axée sur le partage du vécu, d'ordre personnel¹²². Les répondantes ont dit partager leur quotidien: « On parle de qu'est-ce que tu fais, comment ça va à l'école » (Pankhadi); « quand je appelais à les autres, les autres racontent histoire, ici il s'est passé comme ça qu'est-ce qui se passe au Canada.

¹²² Cela peut toucher la sphère scolaire également. Par exemple, Nauka a ainsi su qu'il y avait des classes d'accueil à Sherbrooke, ce qu'elle s'étonnait de ne pas voir à St-Jérôme.

J'ai demandé questions. » (Roshni). Elles peuvent également partager des souvenirs : « J'ai dit, à les autres: "au Népal, il fait tellement le fun" et puis "oui". Comme ça, on a parlé » (Roshni). La dimension de partage a l'air en effet d'être très importante, comme le nomme Nauka: « C'est des gens que j'ai connus dans les camps, à l'école, des voisins. On était nées ensemble, ma voisine et mon amie de l'école, et tout ça. » (Nauka). Pankhadi ajoute:

Ils sont importants parce que ils sont amis depuis mon enfance. On a grandi dans la même ville, depuis petite, on est allées à la même école. Notre maison était ici et l'autre était ici et l'autre ici (*me montre sur le lit des endroits proches*) et quand on prend une douche, toutes les trois on vient ensemble et on prend une douche toutes ensemble. (*rire*) À l'école, l'autre est dans une autre classe, l'autre est dans une différente classe. On le dit à la professeure et on vient dans la même classe (*rire*) (Pankhadi)

La proximité permise par les camps, donc la proximité de ces amitiés d'enfance, est recherchée et retrouvée dans les échanges par Internet. Ces réseaux se sont parfois élargis à d'autres personnes, de même parcours migratoire la plupart du temps : « du camp et d'autres, qu'on connaît sur Internet, sur Facebook. Une fois par jour, des fois, là. » (Pingala) ; « Je connais avant aussi et je connais sur Facebook aussi, je parle [...] **Tous Népalais aussi ?** Oui » (Roshni). Quant à savoir si les amis en question sont filles ou garçons, il semble que ce soit les deux: « **Est-ce que c'est des amis surtout filles ? Ou garçons aussi ?** Toute, filles gars. » (Roshni); « **C'est qui tes amis gars?** Pas ici à St-Jérôme : à Toronto, puis États-Unis. Du camp de réfugiés. Ile du prince Édouard. J'en ai beaucoup. États-Unis: Pennsylvanie, Texas. Saskatchewan aussi. Tout le temps chatter avec eux. Gars, j'en ai beaucoup, mais juste amis. » (Jayanti).

Donc, cette fenêtre sur des amis au Canada et à l'international semble parfois devenir une occasion d'être en relation avec des garçons, ce qui ne se fait pas si souvent dans leur quotidien comme je le mentionnais précédemment. Ces relations sur internet

peuvent effectivement se faire et se vivre à l'abri des regards réprobateurs d'autres membres de leur famille ou de leur communauté. Une enseignante l'a même pressenti au sujet d'une de ses élèves, et ce, sans jugement:

Quand je leur parle de flirt, il se passe quelque chose dans les flirts et dans les textos par le web et ça, Roshni a l'air très active à ce niveau-là. Donc, il peut y avoir des garçons népalais, récemment elle me disait qu'il y avait des garçons népalais de Sherbrooke qui étaient venus à St-Jérôme pour la voir. Là, ils ont échangé un peu mais c'est pas allé plus loin que ça. Parce que Roshni va bien dire qu'elle ira pas dans l'action, c'est très important. (Diane)

Ces relations par le web peuvent donc donner lieu à des contacts avec des garçons, issus de la même ethnicité. En effet, dans tous les cas, ces communications restent axées sur des personnes issues du même parcours migratoire. L'ethnicité (Juteau, 1999) apparaît donc comme un cadre très prégnant dans les pratiques quotidiennes des jeunes filles en termes de communication et de réseau amical virtuel. J'ai choisi ici de ne pas définir l'ethnicité comme un cadre à priori, mais de partir de leurs dires et pratiques pour le voir émerger, ou non, selon les situations (Fox et Jones, 2013). Ces contacts par Internet maintenus à travers la diaspora, ce « champ de relations sociales » développé en son sein et qui traverse les frontières géographiques, culturelles et politiques (Le Gall, 2005), constituent un réseau transnational. On peut ajouter qu'ici, le réseau transnational est très ethnoculturellement marqué, quasi exclusivement composé de "Népalais" issus du même parcours migratoire.

Revenons maintenant à ce que ces jeunes filles peuvent vivre plus directement à Saint-Jérôme concernant leur culture et religion. Je commencerai par les festivals religieux qui sont suivis en contexte post-migratoire, à St-Jérôme.

4.3 Participation active aux pratiques rituelles indoues

À la question de la participation des jeunes filles aux pratiques rituelles indoues, trois événements sont apparus de façon récurrente dans les propos: *Dasain*, *Tihar* et *Teej*. Les mères ont également toutes mentionné ces fêtes calendaires qui sont spécifiques au contexte népalais¹²³ et que mentionne le cadre conceptuel. Ce dernier ayant également décrit le déroulement de ces rituels, je vais donc analyser ici la signification qu'en retiennent les jeunes personnes interrogées dans leur nouveau contexte de vie. Ensuite, j'apporterai des nuances aux modalités de participation dont elles ont fait état. Je dois également rappeler en préambule que St-Jérôme n'a pas de temple indou, donc la possibilité de se rendre au temple est absente de leurs propos même si, de temps en temps, certaines familles vont dans les lieux de culte indous de Montréal ou de Val-Morin¹²⁴.

4.3.1 Dasain

La pratique rituelle de Dasain, expliquée dans le cadre conceptuel, est abordée ici sous l'angle de ce qu'en ont exprimé les jeunes filles, à savoir la signification du rituel pour elles et la variété de leurs modalités de participation.

Signification de cette pratique rituelle pour les jeunes filles - Une mère, Banita, a appelé Dasain la "fête des parents", ce qui met en valeur le rôle de ces derniers dans l'apposition de la *tika* à leur descendance. C'est en effet *Vijaya Dashami*, c'est-à-dire

¹²³ L'Inde indoue connaît le premier sous le nom de Durga-puja, mais sans lui donner l'ampleur connue au Népal; Tihar sous le nom de Diwali, en ayant d'autres façons de le fêter (couleurs au visage, par exemple). Les indoues indiennes ne fêtent pas Teej, mais en Inde du Nord, un rituel similaire les rassemble, sous le nom de *Karva Chauth*, au mois de kartik (octobre-novembre).

¹²⁴ Il s'agit principalement de La Mission Hindoue du Canada, rue Bellechasse, à Montréal, de l'Hindu Mandir, de Dollard-des-Ormeaux, et du Subramanya/Ayyappa Temple, à Val-Morin.

le dixième jour du rituel où le père met la *tika* à sa progéniture, que toutes les jeunes filles et toutes les mères interrogées ont dit avoir célébré dans la sphère familiale. Toutes les jeunes filles, sauf Jayanti nostalgique de l'absence de sa cousine, étaient présentes à la soirée collective du 4 octobre 2014 ainsi que toutes les mères sauf deux, Banita et Akshara, l'une par choix de rester dans la sphère familiale seulement et l'autre, par souci de santé. Les adolescentes retiennent surtout de ce rituel son aspect festif:

On fait quelque chose et on nous donne de l'argent (*pires*). Et pour Dasain et Tihar, on va aller chez grand-mère et grand-père à la maison, cousins, cousines... C'est la mère et le père de mon père est là. Ils habitent avec mon oncle. Sajala, Karala¹²⁵, quand elles étaient là, on va aller tout le monde là-bas et on va manger ensemble : on va souper, on va jouer aux cartes. (Daiva)

L'expérience de joie est souvent exprimée : « c'est amusant, c'est le fun » (Pingala), « parce que ça fait du bonheur » (Nauka), « *enjoy* avec les amis » (Daiva). Cette joie se décline surtout au collectif: « Parce qu'on voit tout le monde » (Pingala); « dans mon cœur, il me fait "boum" (*grand sourire*). C'est comme une surprise. Je suis contente. Il y a beaucoup de monde, partout, partout, partout. » (Daiva). Le fait d'être ensemble paraît donc être très important: ensemble avec la collectivité, comme ce fut le cas en octobre 2014, et ensemble en famille, surtout quand celle-ci est dispersée. En effet, comme Naina le souligne: « si mon frère et ma sœur sont [étaient] à l'extérieur du camp pour étudier, je trouve ça important parce qu'on va rencontrer notre famille, être ensemble. » (Naina). Banita, une mère, a également insisté sur la dimension avant tout familiale de ce rituel:

¹²⁵ Ce sont ses cousines, qui ne font pas partie de l'échantillon, et qui ont déménagé en Alberta en juillet 2014, donc ne résident plus dans la ville québécoise au moment de l'entretien.

Première : fête de juste famille. C'est comme : "pas mon frère ici, pas fête des frères". Pas ma famille ici, pas de fête des parents. Mon frère est plus vieux que moi, Mettre *tika* à moi, c'est comme ça. Important pour moi. Communauté important aussi, mais famille plus important pour moi. (Banita)

Il reste que la dimension "être ensemble" n'est pas tout à fait identique à Saint-Jérôme et au Népal: « parce que, pendant les fêtes, je m'ennuie beaucoup du Népal. Parce que là-bas, c'était tellement le fun mais ici, on n'est pas beaucoup. C'est pas juste une maison qui fait la fête, c'est tout le monde. Ici, non (*rire*). » (Nauka) Ces propos révèlent une pointe de nostalgie de modalités de l'"être ensemble" que permettaient bien davantage la proximité des personnes dans les camps et la religion majoritaire qu'est l'indouisme au Népal.

C'est également l'occasion de danser ensemble: « on pratique [la danse] avant une fête » (Baidehi); « J'ai dansé » (Daiva); « Quand ils dansent, je participe, n'importe quand » (Madhur); « Parce que c'est l'fun, on danse » (Daiva). Une des jeunes, Baidehi, a cependant noté que l'année précédente, sa famille ne l'a pas fêté pour cause de décès dans la famille: un de ses grands-oncles, frère de son grand-père, était décédé au printemps 2013, aux États-Unis. Les prescriptions rituelles funéraires indoues interdisent en effet la célébration de toute fête rituelle durant la première année suivant la mort d'un membre de la parenté.

Une mère, quant à elle, a mis en valeur la notion de tradition et de transmission: « *Pourquoi c'est important pour vous de fêter ces dates?* Je ne sais pas moi. Ma mère, mon père avant, avant, fêter comme ça. C'est pour ça, nous aussi on fête. Après, après. Pas oublié jamais.» (Hirkana). La jeune Pankhadi est également consciente du rôle de transmission que joue la continuation de la célébration de ces fêtes: « Parce que c'est notre culture. Je pense il faut pas oublier, il faut faire et montrer à les enfants, comme à ma sœur. » (Pankhadi). De plus, interrogée au moment où se

dessine une soirée collective et festive de Dasain, elle affirme même des principes plus larges:

Première chose: pour montrer notre culture à tout le monde parce que je pense que tout le monde commence à oublier. Parce que l'année passée, on fête pas. [...] Deuxième chose: s'amuser (*rire*), danser, oui, j'aime beaucoup ça. Troisième chose: montrer aux Québécois. (Pankhadi)

Sa position «je pense que tout le monde commence à oublier» jongle entre le concept d'identité ethnique (Bastenier, 2004), répondant à la question: "qui suis-je?", et celui de conscience ethnique, concept que Bastenier (2004) résume par la question suivante: "De qui suis-je différent?" et qui se manifeste dans ses propos notamment par «montrer aux Québécois». Ce point de vue exprimé démontre une maturité et une distanciation de la part de mon interlocutrice et vient en écho à ce qu'un jeune homme adulte avait affirmé à l'automne 2011, à propos de cette même fête¹²⁶: "The main thing is that we want to show our uniqueness to the people in St-Jérôme. We want to show that our culture is a unique one, is a different one." (Yadu). Il est à noter que les deux jeunes, Yadu et Pankhadi, ont été impliqués dans l'organisation de la soirée collective de la fête, le premier en 2011 et la seconde en 2014, comme je l'aborderai ci-dessous.

Modalités de participation variées - Si toutes les jeunes filles m'ont assuré participer à ce rituel, des différences notoires dans leur degré d'adhésion méritent d'être soulignées. Cet aspect s'est révélé flagrant à l'automne 2014, quand a été soulevée la question de renouer avec l'organisation d'une soirée ouverte à toute la communauté et à des personnes québécoises invitées. L'initiative est en fait partie d'une des jeunes filles interrogées, Nauka, puis a été soutenue par Pankhadi et une

¹²⁶ Entrevue réalisée à l'automne 2011, dans le cadre de ma maîtrise (Halsouet, 2012).

autre jeune, Sita¹²⁷. Cette idée a demandé à ces dernières de nombreuses démarches pour faire entendre et accepter leur point de vue. Donc, leur participation a été active et engagée deux mois avant la soirée: Nauka a rencontré la responsable du COFFRET pour lui exposer son idée qui a aussitôt été valorisée; toutes deux ont recherché une salle adaptée, réponse positive obtenue mi-septembre pour une salle municipale; Nauka a essuyé le refus du pujari local du fait que l'aspect religieux (*tika* et prières) ne serait pas retenu avec la présence de chrétiens (il évoquera même la "séparation de la communauté en deux" lors d'une rencontre informelle avec moi, quelques jours plus tard); la jeune fille a dû exposer ses arguments à des personnes de la communauté invitées le 24 septembre à une rencontre au COFFRET, où elle sera soutenue dans sa démarche par la présence des deux autres co-organisatrices et surtout par la décision de la responsable du COFFRET, Line Chaloux, déterminée à trouver les moyens de monter cet événement; les trois jeunes filles ainsi que Baidehi, Pingala, et des mères, ont préparé de la nourriture pendant les deux journées précédant la fête collective. Celle-ci a finalement eu lieu le samedi 4 octobre¹²⁸, rassemblant une cinquantaine de personnes de la communauté, avec deux anciens indous, des adultes surtout indous, des jeunes indous et chrétiens, et une vingtaine de personnes québécoises, en lien de près ou de loin avec la communauté (enseignantes, familles jumelles, bénévoles du COFFRET,...). Tous les convives ont d'ailleurs reçu la *tika* des mains des jeunes, comme signe de bienvenue, et le député fédéral, Pierre Dionne-Labelle, invité par une famille jumelle, a même fait acte de présence.

Ce résumé des démarches réalisées par quelques-unes, avec Nauka en tête, mais également avec Pankhadi, Baidehi et Pingala, démontre donc un engagement certain, une volonté de perpétuer la célébration de ce rituel indou dans la sphère collective,

¹²⁷ Sita est également de famille indoue brahmane, mais ne fait pas partie de mon échantillon du fait de son choix d'aller dans le système anglophone, ce qui ne correspond pas à mes critères.

¹²⁸ Le 4 octobre 2014 est le lendemain du *Vijaya Dashami*, selon le calendrier hindou, mais a été choisi par commodité, car c'est un samedi, plus commode pour le calendrier scolaire notamment.

même en contexte post-migratoire. Leur engagement pourrait être qualifié de "empowerment individuel" (Rappaport, 1987) dans la sphère culturelle et communautaire, à savoir « both individual determination over one's own life and democratic participation in the life of one's community » (Rappaport, 1987, p. 121). En effet, ces adolescentes ont pris les moyens de mener à bien une initiative au bénéfice de leur culture et de leur communauté. Je reviendrai sur ce concept dans le prochain chapitre.

Toutefois, ce ne fut pas le cas de toutes, car deux autres jeunes filles n'ont pas démontré le même engouement. L'une, Roshni, était présente à la fête, mais a déclaré durant l'entrevue: « avant, j'ai dit non pis, après, j'ai payé¹²⁹ et j'ai parti parce que avant, ça me tente pas... Ça dépend » (Roshni). L'autre a boudé la fête en donnant comme raison « Ça me tente pas » et en expliquant que l'absence de sa cousine et meilleure amie, récemment déménagée en Alberta, ne lui donnait plus le goût de participer. La convivialité est donc ici aussi recherchée, même si la jeune n'en trouvait plus les conditions ce soir-là. Toutes m'ont dit avoir reçu la *tika* de leurs parents à cette occasion-là, donc avoir célébré en famille, mais encore là, Naina émet une réserve: « Je trouve important, mais pas 100 % important. » (Naina).

Donc, participer à ce rituel indou, dans la sphère familiale ou collective, ne signifie pas la même chose pour toutes: une fois les motivations vérifiées, les profils vont d'une jeune déterminée et qui prend les moyens d'organiser, à la jeune fille qui est présente, mais n'y croit pas vraiment et dont la participation pourrait donc être nommée "de façade".

¹²⁹ Tout Bhoutanais voulant participer devait acquitter une somme de 5 dollars pour les frais engendrés par la nourriture (la salle a été gracieusement mise à leur disposition par la municipalité).

En bref, Dasain est un rituel très important, surtout dans son dixième jour, et est toujours fêté en famille et quelquefois collectivement, dans ce contexte post-migratoire. La famille installée ailleurs au Canada et aux États-Unis est invitée à rejoindre la famille, même si le calendrier des jours ouvrables ne le leur permet pas souvent. Les jeunes filles respectent ce rituel, dans leur grande majorité, et certaines se sont même chargées d'organiser une soirée communautaire à cette occasion, en 2014. Vérifions maintenant comment se déroule l'autre rituel népalais d'importance, Tihar.

4.3.2 Tihar

Surnommé "fête des frères" par la mère Banita, ce rituel est très suivi par les adolescentes népalaises pendant le jour de Bhaïtika. Baidehi et Madhur affirment « chanter dans ma famille et dans plusieurs familles » (Baidehi). Leurs sœurs respectives, Nauka et Pankhadi, en sont également actrices, comme j'en ai été témoin direct à l'automne 2013, dans la famille de Baidehi et dans la famille de son oncle (qui habite également à Saint-Jérôme). Ce rituel est surtout réservé à la sphère familiale: « À Tihar, on met des *tika* à frères et on danse à la maison, pas devant tout le monde. » (Madhur); « On a le droit d'aller dans les maisons des Népalaises. Et on va aller chanter, danser, dire les Bhaï lén¹³⁰. Ils vont nous donner de l'argent aussi. » (Daiva). Et cette dernière de poursuivre, en faisant une comparaison avec un rituel du Québec: « à Tihar, c'est comme Halloween ! » (Daiva). Le don d'argent lui semble effectivement comparable, ainsi que la date proche, même si Tihar se déroule sans déguisements et dans des maisons ciblées.

¹³⁰ Rappelons que les Bhaï lén¹³⁰ sont des chants que les filles composent en l'honneur de leurs frères (au sens large du terme).

Deux autres jeunes se sont cependant montrées moins enthousiastes. Jayanti m'a montré une photo d'elle, de son frère et de son cousin¹³¹, mais a opté pour un ton presque dubitatif: « Hmm. Je mette *tika* dans mon frère ; puis lui donne l'argent moi et moi je donne lui un veste, non, non un vêtement. » (Jayanti). Roshni, quant à elle, l'a célébré en 2013, en honorant ses deux cousins qui habitent Saint-Jérôme, mais n'a pas jugé nécessaire de le faire en 2014: « Maman pis Alpa [sa petite sœur, 11 ans], elles ont fait. Pas moi. Ça me tente pas parce que moi, j'en ai pas frère. Pis ça donne rien pour moi mettre à les autres *tika*, ça me tente pas » (Roshni). Sa décision de retrait est donc récente, datant seulement de cette année, et serait à observer dans les années suivantes.

Tihar est donc une fête qui est conservée en sol québécois et est réservée à la famille: la majorité des jeunes filles honorent leurs frères et cousins avec *tika*, chants et cadeau. L'ampleur de cette fête dépend donc de la grandeur de la famille installée au même endroit. Qu'en est-il maintenant du rituel de Teej ?

4.3.3 Teej

Le rituel de Teej, le "jour des femmes" comme plusieurs l'appellent, est beaucoup plus intimiste, réservé aux femmes, et, pour mieux le connaître en contexte de migration, je retiendrai, dans un premier temps, le déroulement que la grande majorité d'entre elles ont vécu en 2013, et dont elles m'ont parlé; je modulerai ensuite en fonction de ce qui s'est passé en 2014 et en fonction de leurs divers degrés d'engagement.

¹³¹ Son cousin habite à Calgary présentement, mais était venu chercher les grands-parents pour les accompagner dans leur voyage de déménagement vers cette même ville.

Déroulement et signification rituelle - Teej en 2013 à St-Jérôme a été différent de ce qui se passait au Népal pour les jeunes filles les plus âgées: « Habituellement, au camp au Népal, on va toutes les filles... On va aller au bord de la rivière et on fait le bain mais ici, non, c'est trop froid au bord de la rivière ! » (Nauka). Baidehi indique que le rituel commence la veille au soir: « Le soir, on a mangé quelque chose et les femmes, on a dormi dans la même maison. » (Baidehi). Le repas s'est pris tardivement, avec de la nourriture que toutes apprécient (« avant le *fasting* [jeûne, en anglais], la nuit, on mange la nourriture qu'on aime », affirme Pankhadi) et a rassemblé plusieurs jeunes filles: « On était beaucoup de filles, au moins 7 ou 8 » (Nauka). Le lendemain, « on est réveillées le matin à 4h. Toute la journée, on ne mange rien, même pas de l'eau. On est avec des amies népalaises, on parle ensemble dans la maison et on n'a pas le gout de manger. On chantait n'importe quelle chanson, népalaise » (Baidehi); « On n'a rien mangé, même de l'eau, jusqu'au soir » (Nauka). En 2012 cependant, ce jour-là était jour de classe dans la mémoire de Roshni: « Toute la journée, on rien bu, on rien mangé, pis on restait... À l'école, il fait tellement faim ! (*rire*) » (Roshni). Toujours est-il que, vécu de façon aisée ou difficile, le jeûne se rompt « quand le soleil se couche : on mange le repas qu'on a préparé ensemble dans la journée : plein de nourriture, *momo*, *singora* » (Baidehi). Puis chacune est rentrée chez elle : « Je suis rentrée vers 19h » (Baidehi).

Le processus rituel a cependant continué le jour suivant, le troisième jour, donc. Le premier geste d'importance est de se laver. Cela se fera ici dans la douche, contrairement au bain au Népal. En effet, « au Népal, le lendemain, les femmes allaient dans la rivière et vont se baigner et avec une feuille d'un arbre; elles sont allées dans le temple pour faire *bhajan* » (Baidehi). Pankhadi précise: « le jour suivant, c'est la *Panchami*: on va dans la rivière, on lave avec du lait, le caca de vache, des choses comme ça » (Pankhadi). Elle sait qu'il y a plusieurs autres éléments, avec lesquels les femmes se lavent, sans pouvoir les nommer, soutenant

que le terme "*Panchami*" vient du nombre de ces éléments. Cela sera infirmé plus tard par la famille de Naina: *Panchami*, de la racine *Panch*, soit cinq en népalais, indique le nombre de jours que devrait durer ce rituel féminin. Ce bain a, selon une autre jeune femme (Tanmaya, la sœur aînée de Naina¹³²), pour but d'éliminer toutes les conséquences que des oublis ou erreurs durant les jours de menstruation auraient pu occasionner. En effet, ce troisième jour se prolonge par une *puja* qui a un rapport avec les règles que toute femme indoue doit suivre, notamment lors de ses menstruations¹³³:

Après ça, et après, on fait une puja -je sais pas à quel dieu-. C'est paapa¹³⁴ qui dirige la puja et nous, on est assises à côté et on fait qu'est-ce qu'il dit. Il nous raconte l'histoire et qu'est-ce qui se passe si on touche la nourriture [pendant les menstruations]; et il faut pas toucher nos maris pendant la menstruation et qu'est-ce qui se passe quand on fait ça. Il raconte l'histoire et il lit un livre. (Pankhadi)

Ce livre semble donc être le *Rsi Panchami*. Pankhadi en a des souvenirs assez précis:

Parce que pendant la menstruation, on touche des choses et ça va donner des résultats plus tard, quand on est mort. Paapa raconte l'histoire : pendant la menstruation, une femme touche la nourriture et la donne à manger à tout le monde et, quand elle était morte, elle devient un chien... ah non, un boeuf. Au Népal, on creuse la terre avec les boeufs, ils ont beaucoup de peine quand ils creusent la terre... Parce qu'avant, quand elle était vivante, elle touche la nourriture.

La référence me paraît claire à des conséquences que l'on pourrait appeler karmiques, sans que ce terme soit utilisé par aucune des jeunes. En effet, dans la notion de karma, un acte adharmique (qui ne respecte pas le dharma) engendre des conséquences

¹³² Elle fut la traductrice lors de l'entretien avec sa mère.

¹³³ Les règles autour des menstruations seront explicitées plus tard dans cette partie, puisque ce sont des prescriptions rituelles que j'ai choisies.

¹³⁴ Paapa, père en népalais, donc père de Pankhadi (et de Madhur), est le pujari à Saint-Jérôme.

néfastes dans la vie future. Teej permet donc de se rendre compte des conséquences qu'entraîne un acte proscrit comme celui de toucher la nourriture pendant les menstruations. Mais ce n'est pas très clair pour la majorité des autres jeunes filles: «Le lendemain, je pense, le père de Pankhadi a organisé une puja pour Ram¹³⁵, je pense, qui dure de 10h à 16h, on a mis un sari neuf pour l'occasion. On pouvait manger. On faisait des chants. » (Baidehi). En fin de puja collective, « on donne de l'argent au prêtre » (Naina) ou d'autres cadeaux, selon Pankhadi: « À la fin, il faut donner des choses au pujari, comme des barrettes, des petits miroirs, des choses que les femmes utilisent, je ne sais pas pourquoi. » (Pankhadi).

Quant à la signification de Teej, elle est reliée, selon les jeunes filles, à leur rôle d'épouse ou de future épouse: selon Pankhadi, « c'est pour avoir un bon mari et, pour les femmes mariées, pour avoir une bonne santé et une longue vie de son mari. » C'est donc un jeûne votif particulier, et cette ascèse de la femme bénéficierait directement à son mari ou à son promis. Le déroulement de ces jours de rituels a cependant connu des modifications en 2014, comme je l'expose ci-dessous.

Modalités variées en 2014 - Deux faits ont été soulignés par mes interlocutrices pour évoquer Teej en 2014, en date du 28 août 2014¹³⁶. D'une part, la famille de Pankhadi, donc du pujari, n'a pas pu le fêter, car la mère était menstruée, ce qui est une situation où l'interdiction de célébrer ce rituel est prescrite: « Cette année, on n'a pas fait parce que maman, elle avait ses menstruations et elle peut pas faire et si elle peut pas faire, on peut pas nous aussi » (Pankhadi). D'autre part, plusieurs adolescentes travaillaient en cette fin d'été à la cueillette des fraises et des framboises, labeur qui les avait occupées toute la saison: « vu qu'on travaillait, il fallait manger, on peut pas » (Nauka). Dans ce contexte, en 2014, « on n'a pas fait grand-chose parce que j'ai pas

¹³⁵ Ram ou Rama est un dieu d'importance dans le panthéon indou, avatar de Vishnu et héros de l'épopée du Ramayana.

¹³⁶ Je n'ai jamais assisté à cet événement.

eu de vacances. On a juste... Ma tante nous a invitées à manger et on a mangé ensemble et on a mis notre sari et tout ça. » (Baidehi); « on mettait saris et on prenait photos dehors » (Pingala); « On est allées mettre le sari et prendre la photo » (Daiva). Naina est allée chez la famille de sa belle-sœur pour chanter, danser et préparer ensemble un repas. Aucune adolescente n'a fait de jeûne (*barta*) à ce moment-là et Daiva l'a expliqué à sa façon: « Les filles aussi, elles ont mangé parce qu'elles ont dit "Nous, c'est plate pour un garçon, et j'ai faim". Et elles ont toutes mangé.» (Daiva). Le sens de cette ascèse qu'est le jeûne en vue d'avoir un bon mari est donc ici remis en cause.

En bref, Teej est un rituel de plusieurs journées de rassemblement, exclusivement réservé aux femmes, dont une journée qu'elles savent être de jeûne, mais qui se module en fonction des circonstances et du lieu géographique.

En résumé, les rituels indous de Dasain ("la fête des parents"), de Tihar ("la fête des frères") et de Teej ("la fête des femmes") font toujours partie du calendrier des Népalaises à Saint-Jérôme, à l'échelle familiale ou communautaire, et selon des modalités plus ou moins engagées. Ces pratiques rituelles annuelles peuvent être considérées comme partie prenante de la socialisation de la jeune fille dans les us et coutumes familiaux et communautaires, et c'est pourquoi j'ai choisi de les exposer de façon détaillée. D'autant plus qu'en filigrane de ces événements, se profilent les valeurs qui les animent et qui se transmettent aussi par ces biais : notamment le respect et la loyauté filiaux (Dasain), la solidarité fraternelle (Tihar) et les rôles et obligations des femmes (Teej). Ce sont en fait des "critères de moralité et d'excellence" dont Barth (1969) a souligné la présence capitale dans la dimension culturelle de tout groupe ethnique (même si ce concept, rappelons-le, est mouvant). Se dessinent également les rapports de pouvoir mis en exergue par Bell (1992) dans les rituels, quand elle affirme "ritualization is first and foremost a strategy for the

construction of certain types of power relationships effective within particular social organizations” (Bell, 1992, p. 197). Des rapports de pouvoir qui instituent les relations entre parents et enfants, entre frères et sœurs, entre femmes et hommes.

Par ailleurs, tout au long de ces récits et propos, se sont dessinées des prescriptions que la jeune fille doit ou devrait suivre selon le rôle que lui assigne sa culture familiale : les jours de *vrat* ou jeûne et les jours de menstruations. Commençons par aborder les particularités des *barta* pour ces jeunes filles.

4.4 Les *vrat* ou *barta*

Les Népalaises, mères et filles, ont toujours utilisé le vocable *barta* pour désigner ces jeûnes votifs que j'ai expliqués théoriquement dans le cadre conceptuel. Je conserverai donc cette dénomination pour rester fidèle à leurs propos.

4.4.1 Déroulement et fréquence

Le déroulement et la fréquence des *barta* sont bien différents entre les mères et les filles. En effet, toutes les mères les suivent très régulièrement, alors que les jeunes le font ponctuellement. Je vais commencer par les propos des mères, éclairants pour la pratique de leurs filles. En effet, du côté des mères, trois jeûnent tous les *ekadasi*, soit deux fois par mois, mais sans pouvoir m'expliquer ce qu'est ce jour. Depuis, j'ai appris que ce jour revient deux fois par cycle lunaire, le onzième jour de chacune des deux phases des cycles lunaires (phases ascendante et descendante¹³⁷), et rend

¹³⁷ Un cycle lunaire se décompose en deux phases selon le calendrier népalais : la quinzaine sombre, vers la nouvelle lune (*amavasya*) et une quinzaine lumineuse (vers *purnima*, la pleine lune).

hommage à Vishnu qui aurait sauvé l'humanité ce jour-là. Une mère, Hirkana, en fait une fois par semaine, le mardi; seule une mère, Drisana, s'est montrée moins intéressée, et ce, pour des raisons de santé. J'y reviendrai. Toutes ont mentionné des étapes très simples, bien simples en comparaison avec ce que développent certains écrits évoqués dans le cadre conceptuel. Les mères évoquent ainsi une douche matinale, à la manière d'un bain rituel, le *snana* (Amado, 1971); ensuite, elles disent porter des vêtements propres, non portés la veille, puis font une puja devant leur temple domestique. Harathi y évoque Vishnu tandis que Banita honore *tulasi*¹³⁸, une plante mais aussi une déesse, comme elle tentera de me l'expliquer:

Je ne connais pas beaucoup. Tulasi, ça veut dire une plante. Elle s'appelle Tulasi. Une femme, on pensait. Comme les noms des dieux. Je ne pas connais beaucoup, mais je fais comme ça. ***Mais vous faites comme ça parce que votre maman faisait comme ça ?*** Oui, quand j'étais petite, j'ai commencé comme ça. (Banita)

Banita va offrir de la nourriture à la plante, même morte comme c'est le cas en hiver, avant de s'occuper d'elle-même. Les mères vont faire un jeûne partiel durant la journée, comme le résume Harathi: « Je mange des fruits, je bois du jus, du thé aussi, des *roti* [galette de farine de blé]. Pas de riz, pas de sel » (Harathi). Elles vont terminer leur journée par une puja: « Après, le soir, un peu prier. Je mets encens » (Banita).

Les jeunes filles sont conscientes du rituel de leurs mères: « Ma maman, mon père, une fois toutes les 2 semaines » (Naina); « Ma mère, elle doit faire jeûne à mon père. ***C'est-à-dire ?*** Pour que papa vive longtemps et pour qu'il ne lui arrive pas de choses dans la vie » (Daiva). Mais les adolescentes vont se soumettre à une pratique de *barta*

¹³⁸ Le tulasi ou tulsi s'appelle aussi le basilic sacré (*Ocimum sanctum*), « l'objet d'un culte le onzième jour de chaque quinzaine, jour dédié à Visnu » (Bouillier, 1982, p. 107).

plus ponctuellement, ou pas du tout. Jayanti n'en a jamais fait. Certaines, comme Pingala, Naina, Madhur et Pankhadi, l'ont fait une seule fois ou quelques rares fois à *ekadasi*. L'explication de ce qu'est ce jour-là ne me fut donnée par aucune des jeunes filles, « je sais pas » étant la réponse habituelle. Certains *ekadasi* sont plus particuliers et ont conduit certaines des adolescentes à jeûner. Par exemple, au « grand *ekadasi*, une fois par année, *thulo ekadasi*. C'est moi qui dis *thulo ekadasi*¹³⁹, tout le monde dit ça, mais je connais pas le nom. C'est dans le calendrier. Une fois par an » (Pankhadi). Madhur -rappelons que c'est la fille cadette du pujari- a évoqué une autre date: « Krishna Astami, le jour de Krishna » (Madhur). En fait, il s'agit de la célébration du jour de naissance de Krishna¹⁴⁰. Quant à Daiva, Baidehi, Roshni et Nauka, elles affirment n'avoir fait des *barta* qu'à Teej, le rituel des femmes évoqué plus haut, qu'ont également suivi Pingala, Naina, Madhur et Pankhadi. Pingala, en tout cas, affirme décider ici de la fréquence de ses *barta*: « pas cette année. [...] **Pourquoi ?** J'avais pas le gout. [...] **Comment tu décides ?** C'est moi qui décide » (Pingala). Aucune ne semble en fait ressentir l'obligation d'en faire. Des mères me l'ont confirmé: « on doit aller à l'école, donc elle n'a pas forcé à suivre » (Akshara); « si elle ne veut pas, c'est pas grave » (Drisana); « Non. Elle, elle dit "maman, j'ai faim; pourquoi les *barta* ?" C'est correct de boire du thé, du lait, tous les fruits, c'est correct » (Harathi). Aucune des jeunes filles ne semble donc obligée d'en suivre. Il est vrai également, comme mentionné dans le cadre conceptuel, que la littérature consultée n'a pas fait état des *barta* chez les jeunes filles. Or, cette pratique est possible pour elles, m'ont-elles affirmé, pas en fonction de leur âge (mon hypothèse

¹³⁹ *Thulo ekadasi*: « Cette fête du "grand onzième" se célèbre dans les maisons le onzième jour de la quinzaine claire de Kartik (octobre-novembre). Cette fois, c'est le couple Visnu-Laksmi qui est proposé à la vénération des femmes [...] aussi celui où on célèbre le "mariage du *tulasi*". » (Bouillier, 1982, p. 107).

¹⁴⁰ Fête de la naissance de Krishna, Krishna astami est célébré le huitième jour (astami) de la quinzaine sombre de bhadau (août-septembre). Les hommes, surtout les jeunes gens, peuvent y participer, mais il s'agit avant tout d'une fête de femmes, car, ainsi qu'elles le chantent, elles s'identifient aux amantes du dieu : « Quel bonheur est le mien, je suis une des bergères aimées de Krisna ! » (Bouillier, 1982, p. 101)

au départ), mais dès qu'elles sont menstruées: « On peut pas faire, on peut pas prier quand on n'a pas de menstruation. » (Madhur).

Le déroulement de ces jeûnes est similaire à celui qui a été évoqué par les mères: « J'ai juste pris une douche, prié dans le temple. [...] Le soir, après, j'ai mangé. La journée, je peux manger juste des fruits » (Madhur). Leur jeûne est également partiel: peuvent être consommés des fruits, des légumes, du lait, du yogourt et de la farine. Sont interdits le sel, le riz et, selon certaines, l'huile. Je tiens à préciser que le riz reste vraiment l'aliment numéro un dans tous leurs repas quotidiens, donc devoir s'en passer crée une absence marquante dans les assiettes.

La fréquence des *barta* a pu cependant subir des transformations, autant pour les mères que pour les filles. La mère Harathi a mentionné des adaptations depuis ce qu'elle avait connu ou vu au Bhoutan où « par année, un mois, ma maman, ma sœur, *Swasthani*. Un mois de *barta*. Rien fait. Une fois, manger, par journée, c'est correct. Pas sel, pas huile. *Barta* de Shivaji¹⁴¹ » (Harathi). Ce mois de pratique ascétique, au mois de Poush-Magh (décembre-janvier), donnait lieu à un jeûne et la récitation quotidienne chantée du livre également appelé *Swasthani katha*. Harathi en conserve un exemplaire dans son temple, qu'elle m'a montré avec précaution, et que sa fille n'avait même jamais vu. Elle m'a donné quelques éléments d'explication à propos de cet écrit en ces termes:

¹⁴¹ « Cette fête a lieu à la pleine lune, le dernier jour du mois de Magh (janvier-février). Elle est précédée par la lecture, durant tout le mois, du *Swasthani vrata kathâ*. La famille se réunit chaque soir autour de celui ou celle qui sait lire, et écoute un ou deux chapitres de cet ouvrage révéral qui relate le mariage de Siva et de Parvati, l'intervention de la déesse *Swasthani* et les malheurs qui s'abattent sur celles qui ne respectent pas la puja commémorative. » (Bouillier, 1982, p. 104)

C'est un livre en sanskrit ? Oui, aussi en népal. *Est-ce que vous l'avez ici, ce livre ?* Oui, (elle va le chercher dans une autre pièce) J'ai acheté au Népal. (elle déplie un tissu rouge dans lequel il est enveloppé. Lit le titre : *Shri Swasthani Katha*). *Est-ce que vous le lisez de temps en temps ?* Moi ? Maintenant, non. *Et ça, vous allez le donner à Pingala ?* Pingala pas capable de lire. (Harathi)

Le livre de *Swasthani Katha* a l'air d'être un bien précieux pour cette mère, même si elle sait que sa fille ne sera pas capable d'en faire usage¹⁴² et même si elle n'a jamais suivi cette pratique de jeûne prolongé, dès le Népal: « *Est-ce que vous faites ça, vous ?* Moi, au Bhoutan, une année oui; après, au Népal, ici, non. » (Harathi). Deux autres mères y feront référence, Hirkana et Drisana. La première a révélé avoir régulièrement fait le mois de *Swasthani Katha* au Népal, mais jamais ici: « *Est-ce que vous faites Swasthani katha ?* Oui, au Népal. [...] *Est-ce que vous le faites ici ?* Non, y'a pas de livre. Au Népal beaucoup. » (Hirkana). La deuxième, Drisana, l'a fait une seule fois, quand sa fille Baidehi avait deux ans, même si « ma mère m'a dit il faut continuer trois fois, mais je n'ai pas le temps ni l'argent pour acheter collations ». En effet, les collations autorisées autour de midi, m'a-t-elle dit, doivent être composées de fruits, qui se révélaient onéreux au Népal. Son beau-père conserve également le livre, mais la radio dispensait également, pour que celles qui suivaient le jeûne puissent l'écouter, la lecture de cette histoire de la déesse Parvati qui cherche un bon mari (et trouvera le dieu Shiva). Il s'agit donc davantage d'un rite que l'on pourrait qualifier de shivaïte, lors duquel la femme doit également préparer un *Shiva lingam*¹⁴³ dans la maison. Mais cette pratique reste rare pour les mères: elles l'ont fait ou vu faire quasi exclusivement au Bhoutan, rarement au Népal, et leurs filles ne le suivent pas.

¹⁴² Les enfants n'apprenaient à lire et à écrire le népalais qu'en Grade 8, l'équivalent de secondaire 4.

¹⁴³ Le *lingam* est le symbole par excellence de Shiva, une pierre dressée que les dévots arrosent de lait, de miel ou de beurre clarifié lors de leur puja au dieu.

De façon générale, la pratique des *barta* a donc varié entre le Bhoutan et le Népal, mais aussi entre le Népal et le Québec. La jeune Pankhadi avoue: « Ici, j'ai fait seulement une fois, mais au Népal, j'ai fait régulièrement. Mais ici, j'ai fait seulement une fois, j'ai oublié ici ». Drisana fait mention de la pratique du bain qui était courante au Népal, avec l'usage de certaines feuilles introuvables ici:

Au Népal, on a trouvé comme du gazon mais les feuilles, c'est différent. On a ramassé et on a utilisé cette feuille pendant la douche et pendant la douche, on a mette sur la tête et les tiges des feuilles, on a brossé les dents comme ça. Mais ici, il n'y a pas ces feuilles-là. Donc, on n'a pas fait ce bain dans la rivière. (Drisana)

De même, Tanmaya, la fille interprète de sa mère Akshara, a révélé une pratique rituelle faite au Népal à l'occasion d'un *barta* hebdomadaire, le samedi, qu'elle a abandonnée ici:

Le samedi, on croyait que c'est bon pour la santé et les études, de faire le *barta*. On met le pipal, c'est l'arbre qui s'appelle pipal¹⁴⁴. Ici, y'en a pas cet arbre, mais au Népal, je fais ça: je suis allée comme 5 minutes j'ai marché, j'ai mis de l'eau dans l'arbre, j'ai mis de l'argent, des fruits, j'ai fait les trois ronds [cercles autour de l'arbre] avec de l'eau. J'avais la *tika* aussi. J'ai mis la *tika* à l'arbre, les fleurs, l'argent, les fruits... Mais ici, y'a pas pipal alors ici j'ai remplacé l'arbre de pipal avec la tulasi. Je fais la prière à tulasi tous les samedis.

Ce type de pratique allie vénération à une plante, considérée comme une déesse, et pratique ascétique du jeûne.

En résumé, la pratique du *barta* a connu des adaptations, entre le Bhoutan et le Népal, puis entre le Népal et ici, mais fait partie des connaissances rituelles et est une pratique possible pour les jeunes filles, dès leur puberté. Sa pratique se révèle

¹⁴⁴ Le pipal (*Ficus religiosa*) est également considéré comme une forme de Vishnu (Bouillier, 1982).

cependant peu fréquente, plus ou moins suivie selon les adolescentes rencontrées et peu uniforme dans son déroulement et dans sa fréquence. Quelles sont donc les motivations qui poussent les adolescentes à en faire ?

4.4.2 Les motivations invoquées

La plupart du temps, répondre aux questions « *Pourquoi le fais-tu ? Pourquoi c'est important pour toi ?* » fut difficile pour les jeunes filles répondantes. Plusieurs ont accompagné leur « je sais pas » d'une référence aux parents. Ainsi, Nauka suggère: «*Penses-tu que c'est important d'en faire ?* Pas vraiment. Mais ces questions, c'est plus pour les mamans, qu'il faut les poser » (Nauka). Naina renchérit: « C'est important pour mon père, ma mère, mais pour moi, je ne sais pas. » (Naina). Les parents sont donc les modèles qu'elles suivent, avant tout.

Cependant, diverses motivations intrinsèques ont fini par émerger. Une des plus jeunes répondantes a ainsi avoué vouloir relever le défi que représente un jeûne d'un jour: « Je sais pas... J'aime faire. Je veux savoir si je suis capable de rester un jour sans manger » (Madhur). C'est donc le désir de faire comme les grandes, de rester sans manger, ou en mangeant peu, qui la motive principalement, selon ses dires. Le fait de faire comme les autres, comme les pairs cette fois-ci, est revenu également: « Pour moi, c'est pas important. Quand j'aime, je le fais; quand j'aime pas, je le fais pas. *Et pourquoi tu aimes ?* Quand j'ai le gout de... Quand mes amies, elles le font, moi aussi, j'ai le gout de faire comme les autres, sinon je le fais pas. » (Pingala); « Mais je ne sais pas pourquoi, juste pour le fun parce qu'il y avait des amies » (Baidehi). Le sens de la communauté, du faire et de l'être ensemble, est remarquable ici aussi, comme dans les rituels collectifs de Dasain et de Tihar. Une seule a indiqué, en seconde position, la motivation reliée à son mariage futur: « Moi, j'ai fait ça aussi

pour le fun. Puis, je sais pas... pour avoir un bon mari » (Nauka). La pratique ascétique du jeûne aurait des effets bénéfiques sur le choix du futur mari, comme c'était déjà mentionné au sujet de cette pratique durant Teej.

J'ai également interrogé les mères sur leurs motivations à faire des *barta*. Les réponses ont été diverses, contrairement à mon attente centrée sur la longévité du mari. Akshara a évoqué une raison rituelle: « Dans la *Dakin bharat*¹⁴⁵ [livre], un dieu s'appelle Ekadasi, et il suit *ekadasi* et donc, on fait comme lui. ». Sa fille interprète a insisté: « Dans *ekadasi*, c'est suivi par les dieux, donc c'est pour ça qu'elle le pratique [...] Elle fait pour les dieux. Elle a une croyance en un dieu, c'est pour ça qu'elle le fait. » (Tanmaya); sinon, ce serait contraire à sa croyance, en cherchant à traduire le terme "doss" par *sin* (en anglais), un péché. Cette traduction ne me semble cependant pas révélatrice de l'univers de sens indou et le pujari de St-Jérôme traduira ce terme par "interdit", ayant des conséquences négatives dans les réincarnations futures. Une autre mère, Banita, a invoqué une raison de santé: « **Pensez-vous que c'est important d'en faire ? Pourquoi ?** Oui, parce que des fois bon pour la santé aussi. On manger tout le temps, tout le temps, tout le temps. Des fois on peut vider la bedaine aussi. (rire) » (Banita). Puis elle a également pensé à un possible retour après la mort: « [Quand] On [sera] morte, on aller bonne place... Mais je sais pas... » (Banita). En fait, seul Teej correspond, selon elles, à un jeûne au bénéfice du mari: « **Moi, on m'avait dit que barta c'était longue vie pour mari.** Oui, une chose comme fête de Teej. On boit rien, ni eau, ni lait parce que personne si personne boit, on pensait boire sang du mari. Vraiment, mais pas tout le monde. » (Banita); « Oui, à Teej, c'est pour la longue vie de mon mari. ». (Drisana). Mais, encore une fois, le faire parce que c'est transmis est ressorti majoritairement de leurs propos. Je relaterai ici un moment de

¹⁴⁵ Je remercie le pujari de St-Jérôme de m'avoir offert une rencontre, grâce à laquelle j'ai pu vérifier le rapport entre certaines affirmations des jeunes filles et l'orthodoxie indoue qu'il tente d'incarner.

dialogue ayant eu lieu dans l'entrevue avec Harathi, alors que Pingala rentrait momentanément dans la pièce (sa chambre):

Mère : *barta*, l'est important. La religion, les hindous. Important [pour] les hindous, les *barta* importants.

Mais pourquoi c'est important?

Pingala: Elle sait pas (*rire*). Checke ça, ma mère, elle dit "sait pas".

Mère : (*rire discret*) C'est important les dieux, c'est important les *barta* aussi (Harathi)

Ce moment de dialogue montre bien que les motivations sont parfois floues, même pour les mères pratiquantes régulières, et très souvent guidées par les pratiques ancestrales transmises. Une motivation inverse a toutefois été entendue, de la part d'une jeune et également de sa mère (même si, rappelons-le, les entretiens se déroulaient un jour différent et avec une seule de ces personnes à la fois):

Mais ma mère ne l'a pas fait parce que mon père ne lui a pas donné la permission parce que ce n'est pas une bonne chose de rester sans nourriture ni eau toute la journée. Quand elles font les *barta*, beaucoup de filles sont malades, c'est pas une bonne chose. (Baidehi).

Drisana, sa mère, m'a donné la même version: « Ce n'est pas obligatoire, ce n'est pas nécessaire aussi pour rester sans manger, ce n'est pas bon dans la santé. ***Qui vous a dit ?*** Mon mari aussi dit comme ça. » (Drisana). Son mari, Trishar, a donc eu son mot à dire sur cette pratique et m'a expliqué sa position: « Bon avec fruits, lait, eau, mais pas sans eau. Vie moderne on sait maintenant qui est bon, qui est pas bon; on suit pas seulement culture; on doit changer des choses. » (Trishar). La modulation du jeûne viendrait donc ici de connaissances plus récentes que sa tradition.

En bref, les *barta*, jeûnes votifs, sont pratiqués bien plus régulièrement par les mères que par les jeunes filles. Ces dernières s'y plient cependant parfois, principalement lors du rituel féminin de Teej. Les motivations, difficiles à faire émerger, rejoignent davantage le sens de la communauté et de la continuité que celui de la croyance dans les bienfaits qui pourraient être apportés à leur futur statut d'épouse. Se dégagent plusieurs façons de percevoir leur religion, sur lesquelles je vais me pencher plus tard, et qui sont également remarquables dans le deuxième rituel féminin que j'ai choisi: les prescriptions autour des jours de menstruations.

4.5 Les jours de menstruations

Aborder le thème des menstruations me semblait délicat, surtout auprès des jeunes et des mères que je connaissais moins. J'avais donc relégué cette série de questions à la toute fin du guide d'entrevue, une fois le contact et le lien plus établis, mais en fait, mes craintes ne furent pas justifiées: toutes les femmes et adolescentes, sauf la jeune Daiva (« ne comprend pas », a-t-elle dit¹⁴⁶), se sont senties très à l'aise de m'en parler. L'avantage d'être moi-même une femme est certainement indéniable dans cette situation. Cette confiance est allée même jusqu'à devoir moi-même répondre à la question. En effet, les entrevues se terminaient toujours par « *Et vous, quelle question aimeriez-vous me poser?* ». À ce moment-là, Pankhadi, une jeune fille, et Drisana, une mère, m'ont demandé si j'avais moi-même des prescriptions à suivre. Une autre jeune, Pingala, connaissait déjà la réponse et m'en a juste demandé la confirmation au cours de l'entretien. Donc, j'aborderai ci-dessous le déroulement des premières menstruations (*gupha basne*, en népalais, comme l'a rappelé le cadre

¹⁴⁶ Daiva donnera toutefois des éléments de réponse dans l'entrevue de sa mère, où elle jouera le rôle de l'interprète.

conceptuel), les règles suivies en contexte post-migratoire, leurs modalités de transmission et l'appréciation qu'elles ont de cette période récurrente dans leur vie.

4.5.1 Les premières menstruations

Lieu de séjour imposé- La pratique de *gupha basne*, celle de rester dans une "grotte", au sens littéral, avait cours au Bhoutan: « Ma mère a eu ça, pour les premières règles. Elle est restée chez d'autres personnes, un mois elle n'a rien touché. » (Tanmaya, traduisant sa mère Akshara); « Avant, les premières fois, au Bhoutan, pas rester à la maison; autres, chez voisines, très important. **Combien de temps ?** Euh, une semaine, 2 semaines. Pas regarder mon frère, pas rencontrer mon père. Très important au Bhoutan. » (Harathi). Cependant, cette pratique semble révolue, et cela, même dans les camps: « Avant, avant, le temps de ma mère, les jeunes filles faisaient *gupha basne*, en dehors des maisons, au Bhoutan. Mais au Népal, il y avait pas vraiment de place pour *gupha*. » (Pankhadi). Cette pénurie de place revient dans la bouche de Nauka : « **Est-ce que, dans les camps, ça existait ?** Non, on n'avait pas vraiment la place » (Nauka). L'adaptabilité et le pragmatisme ont donc prévalu lors de l'installation des camps au Népal.

Toutefois, la séparation des filles pouvait se vivre dans une hutte de la parenté. Ce fut le cas pour une mère, parmi les plus jeunes:

Mon pays [Népal], j'ai quitté 2 semaines on pas droit rester chez mes parents. Je suis allée chez ma sœur, dans une autre hutte un peu loin. J'ai habité. Papa et frères ont pas regardé visages première fois menstruations 2 semaines. Je restais 2 semaines et après je retourne chez mes parents. (Banita)

Ce fut le cas pour leurs parentes plus âgées des jeunes : « Ma tante [neuf ans de plus qu'elle] l'a eu. Mais c'est pas une *gupha* [grotte]. Mon grand-père et ma grand-mère l'ont envoyée chez sa sœur pendant 15 jours. » (Baidehi); « Habituellement, quand les filles sont menstruées pour la première fois, elles vont chez quelqu'un. **Chez qui ?** chez leurs tantes, leurs *relatives*, sauf leur famille à elle [leur foyer familial]. » (Nauka). Les jeunes filles répondantes les plus âgées l'ont également vécu. Nauka est allée pendant ce temps-là chez sa tante : « **Pendant combien de temps ?** Moi, je suis pas restée beaucoup parce que j'ai peur de toucher la nourriture chez elle aussi. Donc, je suis retournée au bout de 3 jours » (Nauka); Pankhadi, quant à elle, l'a connu en allant résider chez sa grand-mère, de façon symbolique :

Moi, je suis restée dans la maison de ma grand-mère, mais c'est la même maison, mais portes, c'est différent. Comme l'autre maison et ici. Je suis restée 22 jours. Mais tout le temps, je reste chez grand-maman parce qu'elle est toute seule et moi et ma cousine, on reste chez grand-maman mais pendant la menstruation, j'ai pas droit de venir chez moi sauf quand papa et mes frères sont pas là. (Pankhadi)

Cette séparation du foyer familial a donc été symbolique pour Pankhadi, vu la proximité de la hutte mitoyenne de sa grand-mère. Naina, également parmi les répondantes les plus âgées, n'a pas connu ce déplacement temporaire de lieu de vie: « Avant, il y avait cela, mais quand j'ai eu ma première menstruation, je suis restée dans la maison. » (Naina). Le manque de place ou de maison accueillante conduisait donc à ne pas vivre cette règle ancestrale.

Cette adaptation entre le Bhoutan et le Népal, ce déplacement dans la maison d'une voisine, d'une tante ou d'une grand-mère, mais souvent pour moins de temps que le mois rituellement prescrit, a connu encore des modifications une fois que des filles ont connu leurs premières menstruations au Canada. Madhur, pourtant fille du pujari, en témoigne: « Je suis restée à la maison parce qu'il n'y a pas d'autre maison où aller. »

(Madhur). Jayanti renchérit : « C'était ici, en 2012. Juste deux ans. *Est-ce que tu es partie dans une autre maison ?* Nooon (*très appuyé*). *Mais, au Népal, c'est ça qui arrive, tu le sais quand même !* Oui, au Népal, tout le monde fait comme ça, mais ici non. » (Jayanti). Pingala est restée également chez elle et pose la question, de toute façon, de la pertinence d'un tel déplacement:

Quand les filles sont menstruées, elles vont dans une autre maison. Au Népal, ils faisaient ça, mais moi, non. Au Bhoutan, et au Népal, ils faisaient ça, c'est ma mère qui m'a dit, mais au Népal, il n'y avait pas de serviette comme ici, donc c'est pour ça qu'ils le font mais ici, il y a tellement de protections, pourquoi on fait (*ton revendicateur*)? (Pingala)

Certaines jeunes filles iraient-elles donc vers sa remise en cause, son inadaptation au contexte local, québécois ? Cela restera à observer avec ce qu'on demandera à leurs cadettes quand elles arriveront en âge pubère. Cette période d'isolement, plus ou moins symbolique, s'accompagne ou s'accompagnait de règles plus strictes que lors des autres menstruations, comme je l'expose ci-dessous.

Règles à suivre durant cette période - Les prescriptions lors de cette première période de menstruation sont plus exigeantes que pendant les suivantes. En effet, comme je l'avais lu, « on peut pas regarder notre père, notre "papa frère"¹⁴⁷ [oncle]. » (Madhur). Pankhadi complète: « la première fois, pas le droit de regarder papa puis nos frères. » (Pankhadi). Naina module cependant la faisabilité d'une telle règle: « Mais je n'ai pas regardé mon père. *T'as pas regardé ton père ?* Ils ont dit comme ça, mais j'ai regardé. Oui, je regarde. Mais je ne touche pas à mon père. » (Naina). Regarder ou toucher son père, ses frères, les oncles, bref, les hommes de la famille, est proscrit. Personne n'a cependant mentionné le fait de ne pas regarder les légumes « sinon ils pourriront », comme dans le roman *13 ans, 10 000 roupies* qui met en

¹⁴⁷ Construction syntaxique erronée fondée sur l'anglais : my father's brother.

scène une jeune Népalaise (McCormick, 2008, p. 23). En revanche, comme je l'aborderai dans toutes les autres menstruations, les jeunes filles ne pouvaient pas toucher à la nourriture (« On n'a pas droit de toucher à aucune nourriture », affirme Nauka), mais pendant une période plus longue que les fois suivantes: « La première fois, c'était plus long. Première fois, c'est 30 jours; deuxième, c'est 22 jours; troisième, c'est 15 jours; puis c'est 7. » (Pankhadi). Ces durées sont cependant variables d'une interlocutrice à l'autre: « quand j'ai eu les menstruations, je ne touche pas pendant 22 journées. La 2e fois, 15 jours et la 3e fois, c'est 4 jours et après, c'est 4 jours. » (Drisana); « Ils disent qu'il faut pas toucher la nourriture pendant un mois. » (Pingala). Plus généralement, la réponse à la question de la durée s'est soldée par un « Je sais pas » (Nauka). De plus, « tu dois manger dans différents verres, différentes tasses. » (Nauka), dans des ustensiles qui sont réservés à la jeune fille pour la durée de cette période.

Comme tous les rites sont caractérisés par leur "malléabilité" (Jeffrey, 2011, p. 49), la pratique rituelle de *gupha basne* a donc connu des ajustements, de l'isolement au Bhoutan au séjour à la maison, au Québec. Ces ajustements sont expliqués en partie par le changement de lieu de vie, d'une ferme à un camp de réfugiés surpeuplé, puis à une ville québécoise aux appartements réduits en capacité et éloignés les uns des autres. Ils sont parfois également induits par des attitudes plus ou moins conservatrices de leurs parents, comme je tenterai de les décrire plus tard sous forme de profils de pratiques. Pour l'instant, concentrons-nous sur les règles qui sont suivies pendant toutes les menstruations suivantes.

4.5.2 Les règles suivies pendant les menstruations suivantes

Les menstruations (appelées "minch" par une interlocutrice) donnent lieu à des règles à suivre pendant un certain nombre de jours. Il appert que le lien entre ces règles (le nombre de jours, la nature des interdits) et le conservatisme des parents est ici aussi flagrant. En effet, trois jeunes filles ont révélé avoir reçu comme prescription de ne pas toucher leur père (mais elles peuvent le regarder, contrairement aux premières menstruations): « Toutes les menstruations, on ne doit pas toucher le père ni le frère, [...] En réalité, on ne doit pas toucher (ma maman me l'a dit) » (Naina); « *Est-ce que tu peux toucher ton papa ?* Non. » (Madhur); « Dans le sofa aussi, je n'ai pas le droit. Si mon père s'assoit sur un sofa, je ne peux pas rester sur le même. C'est les règles. » (Naina). Également, ces trois mêmes jeunes filles utilisent des ustensiles réservés durant cette période: « J'ai des ustensiles juste pour moi. » (Pankhadi); « J'utilise une assiette et des ustensiles pendant quatre jours » (Madhur). Comme preuve, Naina m'a montré l'assiette et les ustensiles que sa belle-sœur utilisait le jour de notre entrevue, jour où celle-ci était menstruée. De même, pour Pankhadi, Madhur et Naina, la durée de l'interdiction de contact avec le riz est de sept jours; de plus, même si à partir du quatrième jour, elles peuvent toucher, couper le reste de la nourriture sans la cuire, les mets en partie préparés par elles ne seront pas mangés par les hommes de la famille: « On peut pas toucher riz pendant sept jours. On peut faire à partir du quatrième jour de la nourriture, mais ce que je fais, papa mange pas, mais maman oui. Mais je peux pas faire du riz. » (Madhur); « Maintenant, c'est sept jours, [...] je ne dois pas toucher la nourriture. » (Pankhadi); « Je ne peux pas préparer la nourriture ni le thé pendant 4 jours, je fais rien; après quatre jours, je peux laver la vaisselle. Mais pas toute la famille fait comme moi. Après cinq jours, six jours, je ne peux pas préparer la nourriture; dans la culture, au septième jour, on a le droit de préparer la nourriture. » (Naina). En fait, la durée de quatre jours semble marquer une première étape: « À quatre jours, il faut changer les draps et là on peut toucher l'eau, on peut couper les

légumes, on peut laver les assiettes. Après sept jours, on peut faire tout ce qu'on fait avant. » (Madhur). Tout cela est confirmé par la mère de Naina, Akshara. Elle a ajouté un élément de réponse et d'explication: « Parce que si je fais le riz, je dois donner aux dieux. Avant de manger, chaque fois, on donne aux dieux, à toutes les dieux, après ça on mange. Si je fais pendant la période, c'est péché. » (Akshara). La pratique d'offrir la nourriture préparée en premier lieu aux divinités du panthéon indou, serait donc interdite à la femme menstruée considérée comme étant impure pour cette tâche.

Naina semble toutefois garder une certaine désinvolture dans cet encadrement : « mais j'ai touché [mon père] ! [...] Des fois, j'ai oublié » (Naina); « quand il boit du thé, j'ai pris le thé avec mon père parce que j'ai oublié. Je n'ai pas le droit, mais j'ai fait. [...] Mais des fois, je peux faire la nourriture au 6e jour parce qu'il n'y a personne pour le faire. » (Naina). L'oubli entraîne des conséquences néfastes selon Pankhadi et sa sœur, mais semble anodin pour Naina. En parallèle, Pingala nous a dit, sans être sollicitée dans ce sens, qu'elle connaissait les règles que ces familles amies imposent: « le prêtre qui est au top de sa religion, -je crois pas, mais lui, il croit- et il dit : mange dans ta propre assiette, mais moi, je le fais pas. [...] Pourquoi on fait ? (*ton interrogateur pour moi*) » (Pingala). Elle en prend acte en modulant ses fréquentations: « moi, j'oublie tout le temps et quand je suis menstruée, je vais pas chez eux autres [Madhur et Pankhadi]. Mais elles pratiquent, Madhur et Pankhadi, mais pas moi. » (Pingala).

La pratique des autres jeunes filles pendant les menstruations, y compris celle de Pingala, contient elle aussi des restrictions. Seule une a avoué ne pas les suivre: Daiva, lors de l'entretien qu'elle a traduit avec sa mère : « Depuis 2013 que je ne suis pas les règles. » (Daiva). Elle fait figure d'exception, mais sa mère dira en entretien

que sa fille ainée, Jayanti, ne les respecte pas non plus. Pour en revenir aux autres, l'absence de contact avec la nourriture est réduite à quatre jours:

On peut pas toucher rien ! (*rire*). **Quoi ?** Les choses de la cuisine, la nourriture puis on pourrait pas donner à personne si on touche et si on mange, on pourrait pas donner quand quelqu'un vient pendant cette période, on peut pas donner pendant les menstruations. (Pingala)

D'autres renchérissent: « Je ne fais pas la cuisine pendant quatre jours, pas le thé; je ne coupe pas les légumes, mais je fais la vaisselle. Maman fait la nourriture. » (Baidehi); « Pendant les quatre jours, je touche pas la nourriture et je sers pas la nourriture à mon père et à mon grand-père, pas les garçons surtout. Mais les filles, à ma sœur, on peut donner quand même. » (Nauka); « je pas aller en cuisine; **Tu prépares pas la nourriture?** (*acquiesce de la tête*) **Et pendant combien de jours ?** 4-5... habituellement. » (Jayanti). Ces jeunes filles vivent donc ces restrictions seulement pendant quatre jours et partagent les mêmes ustensiles que les autres membres de la famille, même si elles sont tenues de bien les laver:

Est-ce que tu as un bol et des ustensiles juste à toi durant cette période? Non. Les autres, l'hindouisme qui sont très sévères, ils le font, mais moi, je le fais pas. Je mange dans n'importe quelle assiette, je suis pas dans le "top" des hindouistes. (Pingala)

Nauka ajoute: « J'ai un verre, je le lave et ma mère, elle le lave encore après. Fait que ça va être correct » (Nauka). La maman de Nauka m'a d'ailleurs précisé que c'était un changement pour elle, depuis son arrivée au Québec: « **Est-ce que vous avez une assiette, des ustensiles juste pour vous ?** Non, ici non. Au Népal, oui. » (Drisana). Elle a de plus mentionné que, pendant cette période, d'autres personnes qu'elle-même vquaient aux occupations ménagères: « **Qui prépare pendant ce temps ?** Lui (*en montrant son mari*) qui prépare. Les filles aussi quelquefois. » (Drisana). Ce ne fut pas

le cas de Banita: comme elle me l'a raconté, cette mère a été laissée seule par son mari parti travailler au Népal et s'est retrouvée¹⁴⁸ avec deux fillettes, l'ainée ayant cinq ans et l'autre n'étant pas encore née. Elle a donc dû faire face à des circonstances particulières qui l'ont détournée de cette discipline, pour des raisons pratiques :

Quand menstruations avant, j'ai habité chez mes parents, je n'ai rien touché. Parce que mes parents, beaucoup de famille, ils ont préparé pour moi, ils ont donné pour moi. Après mariée, enfants, c'est très difficile: moi, seule habiter; enfants faim, qui préparait ? J'ai commencé préparer, j'ai beaucoup pas accepté règles. Maintenant aussi, quelques personnes vient, je n'ai pas préparé, pas donné. (Banita)

L'adaptation à des circonstances atténuantes est en fait admis par l'indouisme sous le nom de *apad-dharma*, c'est-à-dire que « le devoir d'un individu "en temps de détresse" devient alors plus flexible et, dans l'impossibilité de suivre les règles établies par la tradition, celui-ci peut faire autrement » (Boisvert, 2008, p. 6).

Une voix de contestation s'est ajoutée à celle des femmes interrogées, pour questionner cette pratique: celle du mari de Drisana, présent à la fin de l'entrevue de son épouse, comme je l'ai précisé dans la méthodologie. Il a mentionné: « Ce n'est pas vraiment règle, c'est une chose qui a été créée par quelques hommes, après plusieurs années. Le vrai livre, c'est les quatre Védas, Gita, il n'y a pas ces choses; et Purana, il n'y a pas. » (Trishar). Il ne voit donc pas la justification de ces pratiques dans les écrits indous d'importance selon lui, à savoir les quatre Védas fondateurs (datant entre 2000 et 100 avant JC), la Bhagavad-Gita (écrit au début de l'ère chrétienne) et les Purana (V^e et XIX^e siècle), mais sa femme et ses filles continuent de les suivre, de façon souple, a-t-il lui aussi confirmé: « Maintenant, c'est la vraie vie; elle a dit, je ne touche pas, mais maintenant, dans le frigo, tout le monde a le droit pour sortir

¹⁴⁸ Je tiens à préciser qu'elle n'était pas non plus intégrée à sa belle-famille, selon ses dires, mais pour une raison non évoquée par la répondante.

(rires)». L'expression "c'est la vraie vie" est particulière, et méritera que je m'y arrête dans un contexte plus large. Mais tout d'abord, dans ce cas de figure comme dans d'autres, comment s'est passée la transmission de ces règles aux jeunes filles ?

4.5.3 La transmission des prescriptions autour des menstruations

Selon les mères et les jeunes filles, la transmission des prescriptions autour des menstruations a été faite par la maman. Une seule jeune fille a mentionné une autre source d'information, j'y reviendrai plus tard. Pour l'instant, en plus de leurs mères, deux jeunes mettent en valeur le rôle d'autres figures féminines proches: Madhur évoque sa sœur aînée, Pankhadi; Naina a entendu sa sœur plus âgée et d'autres femmes de sa famille: « C'est Madhavi [sœur plus âgée], maman, ma grand-mère aux USA, des femmes qui me l'ont dit. » (Naina). La transmission se fait donc entre générations de femmes.

Cependant, dans une famille où il y a présence du grand-père paternel, celui-ci est vigilant sur cet aspect-là: « Si on oublie, je sais pas ce qui arrive mais si mon grand-père il le sait, il me chicane, il me dit de faire attention. » (Nauka). Sa mère est également consciente de cet aspect et avoue, avec sincérité:

Est-ce que vos filles, elles suivent ces règles de ne pas toucher la nourriture pendant 4 jours? (rire) Parfois, elles oublient. [...] Des fois, elle oublie; elle va chercher elle-même. Mais peut-être que Paapa [le grand-père] n'aime pas ça. Oui, mais garder en secret (rises). (Drisana)

La mère est donc également prête à ne pas tout dire à l'aïeul, plus intransigent sur les règles à suivre. Dans une autre famille, la souplesse de la mère est allée plus loin,

parce que sa transmission n'a pas donné les fruits escomptés et que ses filles ne respectent pas ces interdits, comme elle l'avoue dans ses mots:

Est-ce que vous avez dit à vos filles de faire la même chose ? Règlements même chose, elles dire "Non, non, maman". *Est-ce que vous êtes pas contente qu'elle suive pas ces règles ? soupir.* C'est correct. C'est correct maintenant. (rire) 2014. 2015, 2016, je ne sais pas. (Hirkana)

La transmission a donc été sans effet pour Daiva et Jayanti, selon leur mère. Une autre jeune détonne sur ce point-là, en niant le rôle de sa mère dans cette transmission. En voici l'extrait, mentionné au complet vu son intérêt:

Qui t'a dit alors ? À l'école. Ici ou au Népal ? Ici, Polyvalente. Et je suivais toute qu'est-ce qu'ils ont dit à moi. Elle [ma mère], elle a rien dit à moi. À l'école, tout montré comment dans ma menstruation comment faire genre comment mettre. Mettre je savais déjà j'ai lu dans un papier. Je savais toutes les choses. *Mais pour les règles à suivre, qui t'a dit ?* Non, personne a dit. Elle a pas dit à moi... Pendant menstruations, j'ai trop mal, j'ai mal au ventre, je reste dans ma chambre et je dis "j'ai faim, j'ai faim" En plus je dis, "je suis dans ma semaine", et elle compris. (Roshni)

Cet extrait a été suivi d'un dialogue entre mère et fille, la première soutenant qu'elle ne doit pas préparer la nourriture, la fille, parfois avec un ton de défi, l'assurant qu'elle avait déjà fait la nourriture plusieurs fois. Un terrain d'entente s'est cependant vite dessiné: « oui, mais elle faim, préparer pour juste elle c'est correct; dans frigo, laisser, c'est correct, n'importe quelle chose préparer pour elle, préparer pour sa sœur, c'est correct, mais elle préparait, moi je ne mange pas. » (Banita, la mère); « Juste pour moi, quand elle est pas à la maison, parce que quand elle pas à la maison, ça adonne pas juste cuisine dans ce temps, mal au ventre » (Roshni, la fille). Elles sont donc toutes deux tombées d'accord sur le fait que la jeune puisse préparer la nourriture en l'absence de sa mère, et juste pour elle, voire pour sa sœur, Alpa, qui est plus petite. Il

m'est quand même paru étonnant, par rapport aux propos des autres, que Roshni revendique la primauté du rôle d'éducation de l'école à ce sujet. Cela rejoindra les différences d'attitude et d'adhésion vis-à-vis de la religion que j'ai pu noter chez elle et chez d'autres, d'ailleurs. J'y reviendrai.

Pour approfondir la transmission de ces prescriptions, le motif qui les justifie ne leur a pas vraiment été expliqué, selon les jeunes filles. Toutes ont répondu « je sais pas », sauf Pankhadi qui a évoqué les conséquences néfastes pour une vie ultérieure, comme elle l'a fait dans le cadre de Teej, où dans l'histoire lue par son père et issue du livre sacré *Rsi Pañchami*, il est mentionné le destin funeste d'une femme qui s'est permis de toucher et qui s'est transformée, la vie suivante, en boeuf au dur labeur¹⁴⁹. La fille aînée d'Akshara, qui faisait l'interprète pour sa mère, a également fait référence à l'écrit entendu pendant Teej :

Pourquoi c'est important que ses filles les suivent ? C'est obligatoire de suivre ça sinon, c'est le péché. On croit dans le livre de *Pañchami*. J'écoute quatre fois et je crois. Y'en a des filles qui croient, d'autres qui croient pas, mais moi, je crois. Dans la période, on n'a pas le droit de toucher les choses, mais des fois, on touche sans vouloir, mais c'est le péché. Si on fait le *Panchami*, le péché est enlevé (Tanmaya).

Tanmaya explique et assume sa croyance de devoir respecter ces interdits. Quant aux autres adolescentes, leur réponse a été bien plus vague. Ainsi, Pingala a indiqué : « Je sais pas. C'est le prêtre qui dit ça, dans le top » (Pingala).

¹⁴⁹ Le texte *Rsi Panchami*, sans qu'aucune des jeunes n'ait prononcé le titre exact, est réservé à la lecture d'un brahmane officiant: il relate le mythe du brahmane Sumitra et de sa femme Jaisri, et il met surtout en relief le fait que la négligence de cette dernière durant ses menstruations a conduit le couple à connaître une réincarnation suivante peu agréable, l'épouse devenant une chienne et l'époux se retrouvant sous la forme d'un bœuf. Seules la pureté et la dévotion de leur belle-fille leur permettront de se sauver de ces conditions animales peu enviables.

Donc, les règles et gestes autour des menstruations sont transmis par la mère et, s'il y en a, par les femmes parentes proches, sœurs ou grand-mère, et sont suivis par la majorité des jeunes filles rencontrées, en tant que reproduction du savoir ancestral. Cette reproduction connaît cependant des variantes selon les familles interrogées et suscite quelques rares fois des questionnements de la part des jeunes. Mais comment vivent-elles cette période particulière ?

4.5.4 Leur appréciation de cette période

Plusieurs points de vue ont été exprimés quant à l'appréciation de cette période. Plusieurs jeunes filles ont mis en valeur le côté agréable de ces quelques jours exempts des tâches ménagères qui leur incombent le reste du temps. Naina l'exprime très bien et le met même en perspective, à sa façon, avec le passé au Bhoutan :

Moi, je trouve très bien, 4, 5 jours pas de travail. Regarde aujourd'hui, Tanmaya et ma belle-sœur ont travaillé depuis le matin et moi, je ne fais rien. Pourquoi ils font comme ça, dans ma culture ? Parce qu'au Bhoutan, la dame doit travailler beaucoup, beaucoup, beaucoup; quand elles ont les menstruations, elles sont fatiguées donc ils donnent la chance pour rester tranquillement. C'est pour ça que ça existe. (Naina)

La pertinence et la justification de ces règles est donc ici sociale, utilitaire même: accorder un temps de repos aux femmes trop sollicitées aux autres moments. Pankhadi et Momta se réjouissent également de cet avantage, à la mesure de leur implication: « Je suis habituée, c'est rien pour moi... [...] Je pense que c'est une vacance pour les filles. Des fois oui, quand il faut faire tout le temps, tout le temps... c'est bien aussi... » (Pankhadi); « C'est cool de ne pas cuisiner, mais habituellement, c'est pas moi qui cuisine. Des fois, je fais, mais pas beaucoup. » (Madhur). Il faut rappeler que, dans leurs cas, la mère ayant souvent eu de graves problèmes de santé,

Pankhadi, l'ainée, est très sollicitée pour assumer l'ensemble des tâches domestiques. Mais, même dans un cas plus habituel de jeune fille avec des parents en bonne santé, la réaction est la même: « C'est bien, j'ai pas d'travail ! (*rire*) Oui, vacances. Juste dormir ici. » (Jayanti). Le moment de relâche est donc bien apprécié.

La seule difficulté relevée par quelques-unes d'entre elles est le fait que, quand elles sont seules, elles ne pourraient pas avoir accès à la nourriture si elles suivaient ces règles de façon orthodoxe: « Un petit peu plate parce qu'on peut pas cuisiner, on peut pas aller manger. On doit toujours demander à quelqu'un quand on a faim » (Nauka). L'oubli (involontaire ou non) et le contournement sont à ce moment-là chose courante: « Je trouve ça difficile moi, j'ai l'habitude de manger tellement tout le temps, de toucher à tout; moi, j'oublie tout le temps » (Pingala).

La comparaison entre les réponses de deux sœurs est également instructive. L'ainée affirme: « Parfois mes parents vont à l'école, et moi, je suis toute seule et je peux pas toucher la nourriture, et je dois manger seulement les fruits. (*rire*) Mais si j'ai trop faim, je touche quand même, mais je le dis à personne; sinon, je vais mourir là... C'est drôle, ça. » (Nauka) tandis que la cadette m'informe: « Je trouve difficile. Des fois, j'aime manger et je touche les choses. Des fois, j'ai oublié, Mais c'est pas grave » (Baidehi). On peut donc remarquer qu'elles ont une perception différente des conséquences de cette permission: l'ainée, Nauka, craint le pire et garde donc le silence absolument; la cadette, Baidehi, relativise le problème en affirmant "c'est pas grave". En fait, la mère nous avait avoué les soutenir dans cela et taire leurs écarts face au grand-père à la vision plus traditionnelle.

Du côté des mères, Akshara a surtout fait référence aux principes: « *Comment trouvez-vous cette période ?* C'est obligatoire de suivre ça, sinon, c'est péché et on doit pas donner aux gars, du tout, du tout. ». (Akshara). Toutefois, à l'instar des jeunes

filles, Banita et Drisana se sont réjouies de cette pause: « Quand je fais mon examen, quand j'ai les menstruations, j'ai beaucoup de temps pour lire et écrire, je suis contente, mais les autres fois non, je suis très occupée » (Drisana). C'est du temps libre pour elle, qu'elle consacre à son apprentissage ou à ses évaluations dans son cursus à l'école de formation des adultes. Banita a ajouté qu'elle apprécie les modalités qu'elle a connues ici, en comparaison avec ce qu'elle vivait au Népal: « Comme ici c'est serviettes pour menstruations, bon. Mon pays c'est pas comme ça: c'est tout le temps vêtement. C'est lavé, porté, c'est pour ça, un peu compliqué, c'est pour ça un peu sale, je pense que. » (Banita). Elle ajoute ici une justification de ce retrait des tâches ménagères, la saleté physique que les dames de l'époque connaissaient: « ils [les femmes dans mon pays] sont travaillent toujours, toujours, toujours, je pense qu'ils ont pas touché nourriture à cause de trop sale. Mais ils ont pas pensé comme ça, mais moi pensé comme ça (*rire*) » (Banita). Elle souligne cependant par ces derniers mots qu'il s'agit seulement de son interprétation personnelle.

En bref, alors que les premières menstruations ne donnent plus lieu à un rituel spécifique, les jeunes filles restent, pour la grande majorité, fidèles à la reproduction des prescriptions de leur mère autour des menstruations: la préparation de toute nourriture leur est interdite pendant au moins quatre jours. Il reste que la rigidité de ces règlements peut connaître des aménagements: est notamment perçu comme mineur l'impact de l'oubli de ces règles ou leur non-respect en cas d'absence ponctuelle des parents, et ce, pour la plupart des personnes, qu'elles soient mères ou jeunes filles. En est-il de même concernant la conception du mariage ? Des adaptations sont-elles observables, du moins dans la projection que les jeunes filles font de leur futur ? C'est ce que je vais examiner maintenant.

4.6 Leur conception de leur futur mariage

Je me permets de rappeler que le mariage, appelé *vivaha*, va être ici considéré non dans ses étapes rituelles, mais dans la conception, dans la projection que ces jeunes filles s'en font. J'aborderai donc d'abord en quoi ce passage semble obligé et unique pour elles; je décrirai les modalités qui leur semblent importantes à remplir, de leur côté et du côté de leur époux et, enfin, je donnerai quelques réponses sur la façon dont elles envisagent leur vie de femme mariée.

4.6.1 Un passage obligé et unique

Toutes les jeunes répondantes ont répondu qu'elles se marieront, comme si c'était une évidence pour elles. Quelques exemples de réponses sont probants: « Toutes les filles, faut se marier une fois, je pense » (Madhur); « Parce que tout le monde se marie » (Nauka); « Toutes les filles se marient fait que moi aussi... [...] Parce que dans notre religion, c'est important pour marier. » (Daiva). Roshni, qui pourtant émettra plus tard des divergences sur plusieurs modalités, soutient de façon très affirmée: « *Est-ce que tu envisages de te marier un jour ?* (Rire) Sûr. *Pourquoi ?* J'sais pas, mais je suis sûre... » (Roshni). Leur modèle de femme est donc fortement marqué par son mariage. Je me souviens également de l'incrédulité d'une autre jeune fille, Madhavi, sœur aînée de Naina, qui m'avait posé la question, en juin 2010¹⁵⁰, de la différence entre conjoint et époux. Elle avait bien ri quand j'avais conclu que cela ne semblait pas correspondre à leurs habitudes. De même, j'ai eu une conversation, le 9 février 2014, avec Tanmaya et Naina, que j'ai notée ainsi dans le journal de bord:

¹⁵⁰ Noté en date du 12/06/2010.

Tanmaya s'inquiète de la sévérité de l'Islam vis-à-vis des mariages en me citant une de ses amies d'étude. Lui réplique que dans sa religion aussi, c'est cadré. Elle me répond non, elle pourra choisir un hindou. Elle voudra le choisir.

Naina : "Moi, je suis complètement différente de Tanmaya : je choisirai l'homme que j'aime, peu importe de quelle religion il est."

Tanmaya: "Mais les parents vont être "dépressés""

Naina : oui... pendant 2 jours. *Éclat de rire*. De toute façon, moi, je ne veux pas forcément me marier, mais Tanmaya me dit qu'il faut que je me marie.

Naina a également exprimé une réticence face au mariage dans l'entrevue, trois mois plus tard: « Pour moi, le mariage est pas important [...] avant, je ne voulais pas me marier. » (Naina). C'est la seule, répétons-le, qui émettra une légère remise en cause de ce passage obligé auxquelles les autres jeunes filles se destinent.

De façon également unanime, les jeunes filles voient cet événement comme unique dans leur vie: « Ça va être "the first and the last" », résume Nauka en évoquant son futur mari. Daiva renchérit: « Je veux tomber dans l'amour et faire l'amour, ce sera pour la vie. **Donc, avec ton mari?** Oui, avec mon mari. » (Daiva). Il s'agit donc d'une part de « trouver un ami pour la vie. » (Pankhadi) et le vocable "ami" est à souligner: elles cherchent un compagnon et n'ont jamais nommé la passion. D'autre part, il importe de faire l'amour pour la première fois avec cet homme élu. Une enseignante de l'école secondaire Des Studios a émis à ce propos un reflet intéressant de son élève, Roshni, et des interactions de l'adolescente avec les autres jeunes de sa classe:

On la provoquait à cet égard-là [les relations sexuelles] : "Est-ce que tu couches avec les gars, toi?" et des choses comme ça, et Roshni trouvait ça un peu choquant et elle hésitait pas à dire que "non, elle faisait pas ça" et elle était assez affirmée pour... passer pour une nounoune parce qu'elle le faisait pas. Ça, c'était déjà établi depuis l'automne... dans toute l'incompréhension des autres qui se voyaient probablement juste dans cet aspect-là. (Diane)

Effectivement, un tel comportement de refus des relations sexuelles détonne au milieu d'adolescentes plus délurées, intéressées à vivre des expériences sexuelles durant leur secondaire.

La pression sociale semble jouer dans la balance pour certaines, comme en témoigne Daiva de façon spontanée et sans gêne:

Ici, au Québec, les Québécoises se marient pas et, sans être mariées, elles ont des bébés. Nous aussi, il y en a quelques-unes des personnes qui font ça, c'est arrivé, mais si on va pas marier, les voisins puis les gens Népalaises, ils disent n'importe quoi: "ah, elle est pas mariée" et blablabla, fait que... (Daiva)

Cet état de fait sera corroboré par la suite, quand seront explorées les modalités de choix du conjoint. Pankhadi ose, quant à elle, ouvrir un peu une possibilité de connaître un autre partenaire avant de trouver l' élu pour le mariage:

Non, moi, une personne pour toute la vie... C'est seulement un... Mais peut-être que quand on choisit la première fois, c'est peut-être pas on trouve pas le garçon qu'on veut et c'est pas les bonnes relations avec lui, peut-être on va en trouver un autre... Mais pas toutes les semaines, peut-être un ou 2. (Pankhadi)

Son ouverture à quelques relations reste donc timide, peu assurée, et contraste avec celle de Naina qui est plus contestataire de cette interdiction tacite, au moment de l'entrevue:

(voix basse) Mais dans ma famille, marier premièrement, sans connaître; après ça, si je vais me marier avec un garçon de mon pays, je peux connaître deux ou trois ans, mais je n'ai pas le droit de coucher. Je ne peux pas sortir avec lui souvent. Comment je vais le connaître ? Peut-être il est méchant. C'est mieux de connaître lui, de rester avec lui; après ça, si je suis bien avec lui, je peux marier, c'est pour ça j'aime la culture ici (Naina)

Naina paraît donc réfractaire sur ce point-là: elle souhaiterait faire comme ce qu'elle observe des Québécois qu'elle côtoie, c'est-à-dire avoir une période de temps pour apprendre à connaître son futur époux avant de le choisir. Ses démarches à Saint-Jérôme allaient dans le même sens, sans pouvoir m'étendre davantage sur leur nature, par respect de la confidentialité. Cependant, son point de vue semble s'être modifié depuis ce moment-là (printemps 2014) car, quand je l'ai rencontrée à l'automne 2014 dans le lieu où elle avait déménagé, elle envisageait de continuer ses études en anglais au cas où « un Népalais vienne me marier de Toronto » (Naina). Donc, en gardant en tête l'ambivalence que cela peut soulever, il est donc très pertinent de s'intéresser aux modalités que ces jeunes filles envisagent pour leur mariage, étape de leur vie qu'elles acceptent quasi unanimement.

4.6.2 Les modalités souhaitées

Âge envisagé pour le mariage - Les jeunes filles conçoivent l'âge de leur mariage de façon variable en apparence : 19 ans (Jayanti, Roshni), « 20 et plus » (Pingala), autour de 25 ans (Baidehi, Daiva, Madhur, Nauka), « 26-27 ans » (Pankhadi) ou, de façon plus vague, « tard » (Naina). Mais en fait, un point commun ressort dans toutes ces estimations: la fin de leurs études et l'acquisition de compétences professionnelles. Elles l'expriment ainsi: « car j'aurai terminé mes études » (Baidehi); « parce que je vais finir mon secondaire et je vais faire un travail » (Pingala); « Moi, j'aimerais ça finir mon étude, commencer à travailler, acheter une maison, une nouvelle voiture. Et après ça, oui, marier. » (Pankhadi). Ce critère d'études accomplies et d'une situation professionnelle acquise avant de se marier a également été entendu dans la bouche des mères interrogées: « Elle veut que j'ai fini mes études. » (Tanmaya, en parlant de sa mère Akshara); « Étude bien, trouver bon travail, après marier » (Banita); « Je pense elle finit à l'école. Je pense 24, 25, c'est correct. » (Harathi). Or, cet élément est très différent de leur vécu à elles. En effet, Akshara, la

mère la plus âgée, a été promise en mariage au Bhoutan à 10 ans et est allée dans la maison de son mari à 18 ans. Les autres mères se sont mariées au Népal et également à un plus jeune âge que celui qu'elles souhaitent pour leur fille: Drisana, à 16 ans, Banita, à 17 ans, Harathi, à 19 et Hirkana, à 20. Banita a d'ailleurs fait référence à cette différence dans sa réponse: « **Pourquoi 27 ans ?** C'est bon pour âge se marier. Mon pays, c'est pas bon, trop jeune. Ici, 27 ans, 30 ans, elle marier c'est bon pour la vie. Je pensais comme ça. » (Banita). D'autres changements majeurs dans le processus de choix du mari émergeront de leurs propos. Intéressons-nous d'abord au genre de personnes que ces demoiselles s'attendent à épouser.

Genre de personne attendue comme époux - À la question « *Avec quel genre de personne aimerais-tu te marier ?* », une jeune, Daiva, la plus jeune, a préféré ne pas développer « je sais pas », donc l'échantillon de nos réponses repose ici sur huit répondantes. Daiva répondra en revanche sur les attentes et sur le rôle des parents en la matière, donc sera réintégrée dans les prochaines sous-parties.

Trois jeunes filles ont d'abord mis en valeur des qualités personnelles attendues: « Il a étudié, il est "helpful" [aidant] avec les autres, il est gentil et respecte les autres. » (Baidehi); « Qui est mature... qui aide la famille » (Pingala); « Il est bon et il respecte moi. C'est ça. On comprend deux. *Understanding* [compréhensif] » (Jayanti). Plusieurs mères ont dit ne pas vouloir de gendre qui fume ni qui boit. Cependant, ce ne furent pas les critères les plus développés dans leurs réponses, ni les plus importants, me semble-t-il. En effet, selon Naina, « Si il est bon, si il est gentil, s'il travaille fort, ils ne veulent pas que je me marie avec lui. »: le mari doit avant tout respecter les critères de l'ethnicité commune et notamment de la religion commune, c'est-à-dire être un homme « comme nous. **C'est-à-dire ?** Népalais. » (Nauka). Je vais donc décrire ces attentes, en modulant l'adhésion de certaines jeunes à ces critères.

L'endogamie se décline ici d'abord en termes d'histoire commune: toutes, sauf Naina (et j'ai déjà souligné l'ambivalence de sa position), l'imaginent comme Nauka, "Népalais" et là encore, les guillemets sont de rigueur, car il s'agit d'un Népalais issu des camps de réfugiés, donc de parents bhoutanais. Leurs mères abondent dans leur sens. Et pourquoi ? En voici une réponse: « *Pourquoi pas Québécois ?* Moi non, Québécois, ils divorcent tout le temps, ils laissent. Si ils voient une fille belle ou quoi, il va laisser. À l'école c'est comme ça : si il aime quelqu'un, il va laisser l'autre...» (Pingala). Leur vision des Québécois, souvent limitée aux pratiques observées en classe ou dans les corridors, comme je l'ai déjà signalé, dessine donc un profil peu amène pour ces jeunes filles. La mère de Pingala partage la position de sa fille: « *Si Pingala choisit un garçon qui est québécois, vous, comment vous réagissez ?* Je ne sais pas, je ne sais pas (*rire*). Moi, difficile. Culture, religion l'est différent. Toutes choses l'est différent. Moi, je pense dire non.» (Harathi). Les autres mères ont également mentionné un époux "népalais" pour leurs filles. Seule Hirkana a moins d'attentes de ce côté-là: « N'importe quel. Moi, je sais pas. Elle choisit, Jayanti choisit. *Vous voudriez qu'il soit népalais ?* Moi, je ne sais pas. Elle pensait. N'importe quoi. Elle choisit.» (Hirkana). Elle fait figure d'exception, alors que même ses filles, Daiva et Jayanti, s'imaginent avec un "Népalais". Être Népalais de parents réfugiés bhoutanais reste donc le critère numéro un pour les époux de la grande majorité des filles et de leurs mères.

Côté religion, le consensus est moins au rendez-vous. D'un côté, Madhur, Pankhadi, Nauka et Jayanti soutiennent que leur mari devra être indou et de leur caste¹⁵¹. Pankhadi l'affirme avec assurance: « *indou ?* Oui, bien sûr... *de ta caste ?* Ouiii.» (Pankhadi); « *De ta caste ?* Brahmane, de ma caste. » (Madhur). Leurs mères

¹⁵¹ Comme le cadre conceptuel l'indique, il doit également ne pas être du même *gotra*, clan issu du même Sage *rishi*, mais cet élément ne me fut jamais mentionné par les répondantes.

également: « Si elle veut, notre religion... bahun¹⁵², brahmane. Chhetri c'est presque la même chose et Biswa, autre caste, et je n'aime pas » (Drisana); « On doit marier dans la même *jati*, comme on est indous » (Akshara). Naina renchérit: « Et aussi, je ne peux pas me marier avec le frère de Karma (*Rai*), il est encore en bas que nous. Et si je me marie avec le fils d'Atri, ils sont *kami*, c'est comme la mort: je suis morte pour ma famille. » (Naina). Ce critère-là de *jati* similaire pour les deux époux semble donc primordial pour les parents, sous peine de désaccord, mais n'est pas si évident à remplir. En effet, la classe des brahmanes comprend plusieurs castes et toutes ne sont pas considérées de niveau équivalent. Naina explique ainsi les attentes habituelles dans les mariages endogames par rapport à la caste: « Mais il faut aussi que je sois de la même caste. Je suis brahmin; je ne peux pas me marier avec le frère de Sita, parce qu'il est plus haut que moi. Je ne peux pas me marier avec le frère de Parvati parce qu'il est plus en bas que moi. » (Naina). Sita est en effet une amie qui est brahmane *Upadhaya*¹⁵³, c'est-à-dire dont les hommes peuvent officier comme prêtre. Naina, en revanche, appartient à une famille brahmane *Jaisi* où les hommes n'ont pas la possibilité d'être prêtres, car un de leurs ascendants s'est remarié après un veuvage. Cela a d'ailleurs demandé un rituel spécifique lors du mariage d'une de ses sœurs aînées, Madhavi, en juillet 2013. Naina explicite, en parlant de son beau-frère:

Il est pas brahmane brahmane. [...] il est Sharma [Jaisi] comme nous, mais il est pas brahmane comme nous. Brahmane, ça veut dire: il met la tika. Parce que Madhavi elle veut qu'il devienne brahmin. [...] Mais avant le mariage, il a fait une puja et il est devenu brahmane. *Qui a fait cette puja ?* Un prêtre vient chez nous et il a fait la *puja*. Et Madhavi a marié avec lui et mes parents étaient d'accord avec cela.

¹⁵² *Bahun* est le terme utilisé au Népal pour brahmane. La connotation de ce terme peut cependant être négative selon le contexte, du fait du mouvement *Jan andolan* qui s'est révolté dès les années 1990 contre l'indouisation massive du pays, perpétrée selon eux par les *bahun* et les *chhetri* (mais pas ici).

¹⁵³ « At the apex of the caste hierarchy are the Upadhaya, who alone may serve as hereditary priests (*purohit* and *pureit*) for Chhetri families. [...] The offspring of a union between an Upadhaya Brahman and a Brahman widow or divorcee are known as Jaisi Brahman. » (Bennett, 1983, p. 11)

Selon une autre sœur de Naina, Tanmaya, cette *puja* s'appelle *Shankha chakra lanchanam* et consiste dans la transmission d'un mantra par un guru dûment accrédité. Pour cela, ils ont fait venir un *pujari* de Fredericton (malgré la présence d'un *pujari* bhoutanais à Saint-Jérôme, d'un autre à Sherbrooke et d'un *pujari* népalais à Montréal). Mais nul membre de la famille n'était capable de m'informer de façon précise sur la teneur et sur le sens de ce rituel, malgré des gestes vers le haut du bras gauche¹⁵⁴.

Donc, le mari idéal, pour quatre des jeunes filles, est népalais et également indou, de leur caste, même si, comme je viens de le développer ci-dessus, cela demandera des recherches particulières pour trouver la personne de la caste précise correspondante. Or, une jeune fille semble avoir déjà fait son choix et savoir qu'il est réciproque chez son élu : Nauka. En effet, elle m'a avoué, après plusieurs questions sur le sujet:

Dans le fond, j'ai déjà un chum. *Il est indou ?* Oui. *De ta caste ?* Oui. *Est-ce que c'était important pour toi qu'il soit de ta caste?* Mais, mes parents vont être plus contents si c'est un homme égal je sais pas trop quoi et heureusement, c'est comme ça... *Et est-ce que tes parents le savent ?* Non, et il faut pas qu'ils le sachent aussi (Nauka)

Nauka sait donc que le jeune homme élu correspondra aux attentes de sa famille, mais elle tait pour l'instant son choix pour laisser la place à la démarche habituelle: c'est au jeune homme de venir demander sa main aux parents de son élue, comme me l'expliqueront des mères, dont celle de Nauka. Finalement, quatre jeunes filles expriment leur souhait de vivre un mariage endogame par rapport à la caste et l'une

¹⁵⁴ Selon Trishar, un brahmane, le *Shankha chakra lanchanam* est un rite où se fait une scarification sur le haut du bras gauche. Le prêtre y appose un disque solaire chauffé à blanc, symbole de Vishnu, en signe de protection. Selon le *pandit* de St-Jérôme, cet insigne d'affiliation au vishnouïsme est marqué sur la partie supérieure de ses avant-bras, et représente à droite une conque et à gauche un chakra, tous deux symboles de Vishnu.

d'entre elles m'a avoué en avoir déjà pris les moyens. Qu'en est-il de la position des quatre autres ?

De leur côté, Baidehi, Naina, Pingala, et Roshni se sont montrées moins catégoriques dans le respect de ces critères d'endogamie religieuse, en dépit des attentes familiales qu'elles connaissent. Leurs témoignages valent la peine d'être repris au complet: «*Est-ce que tu l'imagines indou ?* Des fois (*rires*). *Pas forcément ?* Non, non. *Est-ce que tu l'imagines de ta caste ?* Non. » (Roshni).

Mais ma famille veut que je me marie avec [un gars de mon pays]. *Comment tu vas faire ?* Je ne sais pas. On n'est pas restés tout de suite avec un garçon sans mariage. Mais si je vais rester avec un garçon québécois, je ne vais pas me marier tout de suite avec lui: je vais rester, je vais connaître, et si on est bien, on peut se marier. Je pense comme ça. (Naina)

Ton mari sera-t-il bhoutanais népalais, indou ? (*rire gêné*) Pas vraiment. Je ne sais pas (*rire*). Oui, elle peut être québécoise, c'est pas le plus important. Pas vraiment indou ni brahmin. Peu importe s'il est chrétien ou musulman, c'est pas important. *Est-ce que tes parents seraient d'accord pour une bonne personne même si elle est hindoue, chrétienne ou musulmane ?* Je ne sais pas. (*voix basse*). (Baidehi)

Indou ? Je sais pas. Moi, je m'en fous de chrétien, hindou, musulman, c'est pas grave pour moi. Il est comme ça, moi, une personne : si il fait ses choses, bien, il aide à la maison. *De ta caste ?* Je m'en fiche... (Pingala)

Toutes les quatre affirment le jour de l'entrevue que leur choix ne sera pas forcément celui qu'attendent leurs parents, mais leur position n'est pas encore tout à fait solide, comme l'avouera Naina: « avant [plus tôt dans l'entrevue], j'ai dit que je ne veux pas me marier avec un garçon de mon pays, mais peut-être que je vais me marier avec un garçon de mon pays. Je ne suis pas sûre 100%. » (Naina). Elle réitérera ce propos lors de ma visite en octobre 2014 chez elle, dans la ville où elle a déménagé depuis juillet.

Dans tous les cas, la part de la décision qui leur reviendra dans leur mariage et celle que s'attribuent leurs parents sont très pertinentes à analyser, surtout que ce processus a fortement évolué dans le temps, entre deux générations, entre ce qu'ont vécu les mères et ce qu'elles veulent que leurs filles vivent.

Un choix personnel, mais des parents présents - L'évolution de la conception du choix de l'époux entre deux générations est flagrante. Naina la résume: « avant, les parents choisissent; les filles ne parlaient pas et acceptaient. Mais maintenant, c'est différent. » (Naina). Effectivement, les mères interrogées ont toutes, sans exception, accepté le premier homme qui a demandé leur main à leurs parents. Quatre témoignages valent la peine d'être relevés, le premier se passant au Bhoutan et les trois autres au Népal:

Vous, comment vous avez eu votre mari ? C'est vous qui l'avez choisi ? Moi ? Non. Moi pas choisir. Première fois, son parent venir chez moi. Moi... beau-père venir chez moi. Après ça, ma mère discuter, parler. Après ça, qu'est-ce que faire là, qu'est-ce que elle a décidé, ma mère? Après ça, deux jours après, OK c'est correct. Ma mère. Ma mère demande. Avant, pas beaucoup demander à enfant. Ça, c'est les familles les discutaient, c'est tout. ***C'était au Bhoutan ou au Népal?*** Au Bhoutan. (Harathi)

Ils [le garçon et ses parents] sont venus chez moi: "elle est belle, elle travaille bien, bon pour mon garçon". OK garçon, marier elle. C'est comme ça parents, après garçon aussi. Mon parent fait comme ça. Quelque garçon venu chez moi, après mon parents dire "beau garçon, c'est bien, il est gentil, je pense que, un peu études aussi, ma fille marier avec lui". Après, parents de garçon, ils ont dire aussi: "elle est belle, travaille bien, correct pour mon garçon". Après lui aussi, un petit peu choisir, moi aussi choisir, un petit peu. (Banita)

Et la famille de Trishar était venue ? Oui, (*rire*). *Et vous étiez d'accord ?* À ce moment-là, les parents n'est pas me poser, ne m'ont pas demandé mon accord. Si mes parents décidaient, je ne peux pas dire non. *Vous êtes partie vivre dans la famille de votre mari ?* Oui, tout de suite, j'ai changé de maison. Non, avant, on ne peut pas décider. Je n'ai pas décidé, je ne peux pas dire à mes parents mais maintenant, oui. Si elle dit "Non, je ne veux pas me marier", [on l'écouterà]. (Drisana)

Est-ce que c'est vous qui avez choisi votre mari ? Un jour, mon mari rencontrer mes parents. Après, discuter. Après, tout de suite marier. *Et vous, est-ce que vous avez choisi ?* Oui, oui. Je regarde, mon mari regarde moi; moi aussi, je regarde lui (*rire*). Après, de suite, marier (*rires*). (Hirkana)

Donc, elles ont vraiment unanimement suivi l'avis de leurs parents, sans broncher, à la suite des démarches entre le futur mari, ses parents, venus à leur domicile, et leurs parents. En revanche, en tant que mères, elles se sont dit, toutes sans exception, prêtes à écouter le souhait de leur fille. C'est d'ailleurs ce que Naina a rapporté du mariage de sa sœur aînée, en juillet 2013: « Mon beau-frère, le mari de Madhavi, il est venu chez moi et Madhavi elle l'aime; après ça, elle a dit je l'aime, je veux me marier; si elle l'aime, elle peut le marier parce qu'il a la même culture, la même religion, la même caste. » (Naina). De ce fait, d'une part, les jeunes filles sont conscientes de leur marge de décision: « *Est-ce que tu imagines que c'est toi qui choisis ton mari ?* Mais oui. Si je trouve pas bon, je dis non. » (Jayanti). Baidehi renchérit: « Si j'aime un gars, je vais me marier. Si j'aime pas de personne, je ne vais pas me marier. » (Baidehi). Il reste que, d'autre part, cette marge de manœuvre reste encadrée par les critères d'endogamie énoncés plus haut et l'accord tacite des parents: « si tu l'aimes, et ma famille l'aime, ils vont me dire de le marier, si je l'accepte. » (Naina). Baidehi renchérit: « On peut choisir nous-mêmes, mais ils doivent être d'accord. Ils accepteront. » (Baidehi); « C'est moi qui choisis mon mari... ils [mes parents] doivent être d'accord » (Pankhadi); « *Ta mère t'aidera-t-elle à choisir ton mari ?* Ouïïï, peut-être. Je sais pas [de quelle façon], mais ce serait important qu'elle [sa mère, qui vit seule] soit d'accord. » (Pingala). Donc, l'accord parental leur semble très important,

même si elles se voient actrices de leur choix. Mais que se passe-t-il en cas de désaccord ?

Les conséquences d'un désaccord parental restent floues pour les plus jeunes: « Mais si ils n'acceptent pas, je ne sais pas [...] *Est-ce que tu as déjà posé la question à tes parents ?* N... euh, non. » (Baidehi); « si mes parents sont pas d'accord, je sais pas qu'est-ce qui se passe. (*rire*) » (Daiva). Deux autres jeunes filles, Naina et Roshni, sont persuadées que la discorde engendrée par le choix d'un époux qui ne correspond pas aux attentes des parents -et qui peut aller jusqu'au reniement, selon elles- ne durera qu'un temps. Naina l'explique ainsi: « Si je vais me marier avec un garçon chhetri, ma famille ne veut pas accepter, elle va être vraiment fâchée avec moi, mais après quelques jours, elle va m'appeler » (Naina). Roshni en a même observé un exemple:

Mais ta maman (en baissant la voix), elle accepterait que tu te maries avec un chrétien? Non, elle accepte pas. Si avec indou mais si avec d'autres, non. Mais juste... peut-être dans future, je sais pas, on sait pas. Si je marie avec chrétien elle accepte pas mais j'ai pensé que après un mois ou dans trois mois, elle acceptait... Parce que toutes les Népalaises, non pas toutes les Népalaises, mais une fille... elle restait à Québec avant, mais elle est rendue mariée ici maintenant à St-Jérôme. Elle s'appelle Hiral. [...] Elle est hindoue et elle est mariée avec chrétien. Son père il a dit "je voulais pas parler avec toi", mais après deux semaines, il a appelé "viens à la maison". (*rire*) C'est ça Népalaises, c'est comme ça tout le temps... (Roshni)

Naina et Roshni sont donc convaincues que le désaccord parental sera de courte durée. Nauka, elle, a pris le parti de choisir un jeune homme qu'elle estime conforme aux attentes parentales:

Ça dépend des familles. Pour moi, vous me posez personnellement [la question], oui parce que avant d'accepter, je sais déjà, je sais que c'est correct. Je sais que les parents vont accepter parce que j'ai *chécké* un peu (*rire gêné*). ***Qu'est-ce que t'as chécké ?*** Pas *chécké*, mais je sais qu'il est comme nous; il aide quand même les gens et puis... *silence*... ***Donc tu sais qu'il va correspondre à ce que tes parents attendent.*** Oui. (Nauka).

La nature précise de l'aide apportée par les parents est plus difficile à cerner: selon les mères, c'est toujours, comme le veut la tradition qu'elles ont connue, le garçon qui va venir demander leur fille; pour les jeunes filles, ce n'est pas une façon de faire si évidente d'emblée. Jayanti ne l'envisage pas de cette manière: « ***Et qu'est-ce qu'ils vont faire pour t'aider ? Est-ce qu'ils vont te proposer des maris ?*** Non. Quand garçon vient ici à la maison puis poser des questions, si mon père d'accord, moi aussi d'accord. » (Jayanti). Selon cette dernière, d'autres moyens de rencontre seraient accessibles: « Je vais trouver Internet peut-être. Mais je connais déjà (*rire*), mais mettons, après, après. » (Jayanti). Roshni envisage également les réseaux sociaux : « face à face, sinon sur Facebook (*rire*) » (Roshni). Donc, plusieurs jeunes filles semblent déjà actives pour chercher leur futur époux, en utilisant notamment les moyens technologiques, ce qui s'observe d'ailleurs également chez d'autres indous en contexte sud-asiatique. D'ailleurs, la mère Banita (mère de Roshni) fait également allusion au rôle que pourrait jouer Internet: « Ahhh... Maintenant, c'est pas comme ça [comme avant]. Mais maintenant, c'est pas obligatoire peut-être choisir les parents. Ils ont Internet, peut-être déjà connaît. » (Banita). Les nouvelles technologies pourraient donc avoir un impact important sur la capacité de choix des répondantes. Cela sera confirmé dans un autre cas: à l'hiver 2015, Tanmaya choisira son futur époux "népalais" et de même caste, réinstallé aux États-Unis, grâce à des premiers échanges sur Internet. Elle avait été conseillée par une amie, "népalaise" également, qui connaissait le jeune homme.

La place qui est laissée aux parents est également variable. Deux exemples détonnent également sur ce point-là: celui de Roshni et celui de Naina. Naina l'exprime fortement, mais laisse encore poindre de l'ambivalence:

Non, non, non, je ne vais pas laisser mes parents le choisir. Si je vais être capable de travailler, si je vais gagner de l'argent, je vais rester seule; je ne voulais pas rester avec ma famille. Je pense comme ça. Je regarde la vie des Québécois, c'est mieux. Ici, ils ont sorti de la maison à 18 ans, je n'aime pas ça, mais je voulais être avec ma famille mais j'ai besoin de ma liberté aussi. (Naina)

Roshni est plus affirmative: « *Est-ce que ta maman va t'aider à choisir ton mari?* Non, non, c'est moi qui choisis. J'aime pas son gout à maman » (Roshni). Elle l'affirmera même en présence de sa mère, passée sur le lieu de l'entrevue à ce moment-là. Hirkana, mère de Daiva et de Jayanti, semble être consciente de cet aspect-là et l'accepter: « Non, je sais pas. Elles choisissent. Si moi je choisis, Daiva dit : "Non, maman" » (Hirkana). Donc, la place que les parents prendront dans le processus de choix de l'époux est variable mais, pour la majorité des interlocutrices, mères et filles, elle reste importante. Comment ces deux générations de femmes envisagent-elles la vie d'une jeune fille, avec son promis et une fois celui-ci épousé ?

4.6.3 Les relations avec l'époux avant et après le mariage

Avant le mariage - Si la jeune fille n'a pas encore déclaré son choix ou si son choix n'a pas été accepté, aucun échange entre personnes qui se sont promises l'une à l'autre n'est habituellement bien vu. Nauka en donne une illustration: « Mettons comme j'ai un chum, je suis sûre que je vais me marier avec lui, mais maintenant, je ne sors pas avec lui... tant qu'il n'a pas fait sa demande... » (Nauka). Cette jeune fille se garde donc bien d'avoir des relations avec celui qu'elle a choisi. En fait, les seules situations qu'elle s'est permis de vivre avec son promis sont des visites chez lui sous prétexte

d'aller faire des devoirs, mais cela s'est limité à rester ensemble, et jamais davantage. En effet, la grande peur qu'elle a exprimée, c'est celle d'être vue avec d'autres membres de sa communauté, même si le secret ne serait pas forcément ébruité: « ***Si une autre personne de la communauté te voit, est-ce qu'elle va le dire à tes parents?*** Mais ça dépend de quelle personne voit. » (Nauka). La jeune ressent donc une pression sociale forte: être vue en présence de son élu peut mener à des rumeurs et à des médisances. Naina le confirme à plusieurs reprises, si elle était vue avec un amoureux ou quand elle fréquente des garçons québécois à l'école:

Mais quand je parle avec les Québécois, les filles bhoutanaises¹⁵⁵, elles me regardent comme ça (*regard de dédain, geste pour éviter*). Elles me regardent mal... ***Pourquoi d'après toi ?*** Jalouses (*rires*). Non, elles ne sont pas jalouses, mais c'est la culture. Parce qu'elles ne sont pas habituées à parler avec des Québécois. [...] Si je parle avec un garçon québécois, ils pensent qu'il est mon amoureux (*ton indigné*), c'est pas bon, ça; oui quand je suis avec un Québécois, ils vont dire "eh, Naina, tu es toujours avec lui", ils vont parler comme ça avec moi. ***Et si tu parles avec un Bhoutanais, est-ce qu'ils considèrent que c'est ton amoureux ?*** Oui, oui, pourquoi pas (*rire*). Oui, il y a plein de parages dans le dos... (Naina)

La pression sociale est donc forte et les rumeurs peuvent arriver aux oreilles des parents, ce qui est peu apprécié d'eux, car leurs attentes sont conformes au modèle de mariage traditionnel, dans les familles qui ont été interrogées. En fait, le processus traditionnel commence par la venue du garçon et de sa famille chez la jeune fille qu'il a identifiée, comme l'ont indiqué plusieurs mères:

¹⁵⁵ Je peux remarquer que Naina fait ici référence aux Bhoutanaises et non aux "Népalaises" : peut-être que ces filles sont plus âgées que 22 ans en 2014/2015, ce qui leur donne comme lieu de naissance le Bhoutan ou que l'auto-appellation reste contextuelle et instable (même si elle est majoritaire dans les propos des jeunes).

Habituellement, c'est le garçon qui cherche la fille et on ne pas cherche. Les filles ne pas chercher le garçon. Les parents du garçon sont cherchés et s'ils trouvent, s'ils connaît quelques filles, ils vont aller demander dans la famille de la fille. ***Après, vous donnez votre accord ?*** On va discuter, on va vérifier comment le garçon : sa scolarité, ses habitudes, comment le garçon. Si tout le temps prendre de la bière, on n'a pas accepté. ***Comment vous faites pour vérifier ça ?*** Quand ils vont venir chez nous, on va discuter un petit peu et la prochaine fois, on va parler plus. On va garder un coin et la prochaine fois, on doit vérifier avec leurs amis, leurs voisins, comment ce garçon, son attitude, vérifier à l'extérieur. (Drisana)

Ce processus veut donc que les parents du garçon se présentent aux parents de la fille; qu'ils discutent ensemble; qu'une enquête sur les mœurs des jeunes soit ensuite réalisée par les deux parties auprès des amis et du voisinage, et que l'accord parental soit ensuite entériné par la fille. C'est d'ailleurs en partie le processus qu'a suivi le promis d'une des sœurs de Naina: il est venu en novembre 2012 de Winnipeg pour demander sa main à ses parents; les parents ont cherché des informations sur lui (***«Comment ils ont vérifié ?*** Ils ont vérifié parce qu'on a de la parenté comme tante, tante de mon père, ils ont discuté. Aussi au camp de réfugiés, notre oncle reste proche de ce gars-là », Tanmaya) et les deux jeunes adultes se sont mariés en juillet 2013. Cependant, quelques bémols sont à apporter ici en comparaison avec le processus traditionnel du temps des mères: c'est la demoiselle qui avait entamé des liens sur Internet avec le promis, dès septembre 2012, après recommandation d'un de ses frères; elle a donc initié le mouvement. De plus, Tanmaya va elle-même rencontrer son promis -que ses parents ne connaissent pas directement- à l'été 2015 aux États-Unis où il réside, mais au domicile de sa sœur aînée réinstallée également là-bas. Les démarches entre futurs époux peuvent donc connaître des adaptations, notamment pour faire face à leur éloignement géographique caractéristique d'une diaspora.

Dans la situation où le garçon a été accepté par la famille comme futur mari de leur fille, peu de relations sont traditionnellement permises entre les deux futurs époux.

Certes, dans le cas de Madhavi et de son promis, l'une à Saint-Jérôme et l'autre à Winnipeg, un contact plus assidu par Internet a été instauré: « Elle a commencé à clavarder tous les jours » (Tanmaya). Toutefois, dans tous les cas, aucune relation sexuelle ne devrait avoir lieu entre les deux promis avant le mariage. L'ICSI le confirme : « Tu peux pas nécessairement coucher avec un garçon si t'es pas mariée ou si t'es pas en processus » (Victoria). Naina s'en est insurgée, mais a déjà envisagé un moyen de se défaire de cette contrainte:

Si je cherche un garçon de ma culture, [...] je ne peux pas sortir avec lui une soirée comme ça. [...] Peut-être je peux aller avec lui, mais je ne vais pas dire : "aujourd'hui, je vais aller chez mon chum pour coucher avec lui". Non, on ne parle pas de cette qualité de mots en face de nos parents ni avec notre famille. (Naina)

Je serai amenée à revenir plus tard sur la place du mensonge, dans le cadre de la négociation que certaines jeunes répondantes vivent entre école et famille. Pour l'instant, je continue à suivre le parcours imaginé (et déjà parfois vécu en partie) de ces jeunes filles vers le mariage.

En tant que femme mariée - Il m'intéressait également de savoir comment ces jeunes envisageaient la vie de femme mariée. En effet, des enseignantes de l'établissement Marchand constataient que les jeunes femmes bhoutanaises plus âgées que mes répondantes ne se présentaient plus en cours une fois mariées, et surtout une fois devenues maman: « J'avais deux femmes l'an dernier qui m'ont dit vouloir revenir et qui ne sont jamais revenues après leur bébé » (Gisèle); « malgré que j'ai eu de jeunes couples, ils ont eu des bébés, je sais pas quand je vais les revoir ces filles-là, des très jeunes; le garçon est encore ici, mais la maman est encore à la maison»

(Dominique). Naina m'avait d'ailleurs confirmé (selon mes notes dans le journal de bord¹⁵⁶) qu'au Népal, une jeune femme enceinte n'allait plus à l'école.

Or, pour toutes mes répondantes sans exception, plusieurs faits semblent être une évidence dans leur vision d'elles-mêmes en tant que femmes mariées : rester au Canada, aller dans la famille du mari, travailler à l'extérieur et partager les tâches domestiques. Reprenons ces faits l'un après l'autre. D'abord, rester au Canada est plus certain pour elles que rester au Québec. Il est vrai que leur diaspora est relativement peu nombreuse dans la province (environ 2 000 personnes, rappelons-le) et les échanges par Internet élargissent les opportunités de contacts, comme cela a été souligné précédemment. Ensuite, et c'est corollaire, aller dans la famille de leur mari, comme le veut la tradition des mariages sud-asiatiques, les amènerait justement dans une autre province si leur promis y réside. Une seule mère s'y est opposée: Banita, qui voudrait qu'au moins une de ses filles reste avec elles, car elle n'a que deux filles et que la tradition veut également que les parents séjournent chez un de leurs enfants mariés, généralement un fils, voire un neveu de la famille élargie. Elle explique: «Parce que je n'ai pas garçon, je voulais deux filles, n'importe quelle une fille rester chez moi avec garçon. N'importe quelle... Une, c'est obligatoire garder moi. Mon pays c'est obligatoire, ici je sais pas. » (Banita). Par ailleurs, travailler et partager les tâches domestiques a été le leitmotiv de toutes, en utilisant chacune des termes personnels pour l'affirmer. En voici des extraits: « Je vais travailler (*ton décidé*). Mon mari et moi allons nous occuper de la maison pour faire la cuisine... » (Baidehi); « nous deux ensemble travailler. Si on travaille les deux, c'est bien la vie; quand on est marié et juste la femme qui travaille, ou juste l'homme, c'est plate pour les deux. Donc, il faut travailler également. [...] Dans la maison aussi. Travail égal aussi. » (Daiva); «**Travailleras-tu quand tu seras mariée ?** Ouuiii, je resterai pas à la maison 24h [sur 24] et je partagerai les choses avec mon mari. Je vais pas être son esclave quand

¹⁵⁶ Notes en date du 22 juin 2014.

même ! » (Pingala); « Mais oui (*comme une évidence*) C'est sûr ! Si je vais me marier, je vais faire l'amour et après me coucher ? Ah non, pas bonne idée ! On peut faire, mais on peut travailler (*rires*) » (Naina). Nauka, pour appuyer son point de vue, a même fait allusion à la condition actuelle de sa mère et à celle des Québécoises:

On va partager les choses ensemble. Moi, je ne veux pas être comme ma mère ou comme les femmes qui sont maintenant. Ils [elles] s'occupent toujours de la cuisine, elles travaillent pas. Moi, je vais être comme une Québécoise. Je vais travailler et aussi s'occuper pas juste de la cuisine, d'autres choses aussi. (Nauka)

Nauka se sert donc des modèles de femmes qu'elle observe ici: d'une part, elle veut prendre des distances du modèle maternel qu'elle observe à la maison et, d'autre part, elle veut tirer parti de la condition des femmes qu'elle connaît au Québec, dans le partage des tâches à la maison. Elle veut également prendre part aux décisions et à l'accompagnement de l'éducation de ses enfants, et avoir un niveau d'éducation suffisant pour assumer cela:

Toi, tu veux être éduquée au même niveau que ton mari ? Peut-être pas au même niveau mais je veux être éduquée pareil. J'aimerais poursuivre mes études. Un niveau d'études assez, je sais pas quoi dire, mais... Pour pouvoir décider des choses... Oui, c'est ça, voilà, Si on a des enfants, on peut être capables de faire leurs devoirs chez nous (Nauka)

J'ai peu interrogé le rôle religieux qu'elles pensaient avoir au sein du foyer, mais déjà les indices de réponses que j'ai obtenus de ce côté-là sont variés. Nauka évoque la possibilité d'une pratique régulière des *barta*: « C'est-à-dire peut-être que je vais faire plus tard, quand je serai mariée, je sais pas peut-être ça se peut. On sait jamais... » (Nauka). Son affirmation est timide, mais reste un signe de sa conscience du changement de rôle et d'attitude que son mariage apportera en elle. Sa sœur Baidehi, quant à elle, n'a pas du tout mentionné cette possibilité et ne se voit pas perpétuer un

autre type de rite indou qu'est la *puja* quotidienne: « Je n'imagine pas faire la *puja* parce que je ne suis pas intéressée par faire la *puja*, ni prier à Dieu. Pas de *puja* le matin. » (Baidehi). De façon plus générale également, des valeurs et des modèles qui sont importants pour elles ont émergé de leurs propos, sans que je leur aie posé de questions spécifiques à ce sujet.

4.7 Des valeurs et des modèles qui ont émergé de leurs propos

4.7.1 Une valeur importante pour elles: la famille

La valeur qui est apparue importante pour plusieurs jeunes filles, c'est la loyauté envers la famille. En effet, elles n'apprécient pas du tout quand elles entendent les jeunes filles québécoises critiquer leur propre famille: « je pense que nous et les filles québécoises, on pense pas de la même façon. Je sais pas... sur n'importe quel sujet... comme la famille: elles disent "j'aime pas mon frère, j'aime pas mes sœurs" et comment ça ? (*ton indigné*) » (Pankhadi). Pingala renchérit:

À l'école, il y en a qui disent, le propre frère et sœur, ils disent "ma sœur est quoi, mon frère est quoi" moi, j'aime pas ça. Pourquoi ils disent ça de leur sœur? Pourquoi on dit des autres personnes ? Ils disent des mauvaises choses de sa famille. Moi, j'aime pas parce que c'est sa famille, pourquoi ils le disent à d'autres personnes. On le règle dans sa propre famille, pourquoi le dire à autres personnes ? Moi, j'aime pas. On règle en famille mais pas en public, quand même. (Pingala)

Des paroles médisantes envers la famille ne sont pas permises, selon elles, et c'est l'inverse qu'elles observent dans les corridors de l'école. L'Intervenante Communautaire Scolaire Interculturelle (ICSI) l'a souligné pour sa part: « Elles

trouvent [...] que les élèves adolescents peuvent manquer de respect envers les parents donc au niveau de ça, elles sont un peu plus en réaction. » (Victoria). Elle a également remarqué que la notion de respect des adultes et des aînés était capitale pour ces jeunes filles, comme le montre la réponse ci-dessous :

Et c'est quoi les valeurs familiales qu'elles doivent respecter? Ayoye, selon ce que je pense connaître, parce que je peux toujours me tromper, *silence...* [...] La famille est importante, très, très importante... Le respect envers les aînés, envers les parents, envers tout le monde. La fille, je pense qu'elle doit quand même écouter les personnes plus âgées, le père aussi. Il y a quand même des gens à écouter avant, tu sais, on peut pas décider tout par soi-même, en tant que jeune fille. (Victoria)

Donc, le respect, mais aussi la prise en compte des attentes parentales, semblent guider certains comportements et décisions des jeunes. L'ICSI nuance cependant sa réponse : « Chaque famille est différente, y'en a des plus traditionnelles que d'autres, là. (*rire*) ». En fait, les propos que j'ai recueillis concordent également avec ce dernier aspect : il existe différentes façons d'être indou, dans les familles réinstallées à Saint-Jérôme, et je vais le présenter ci-après sous forme de profils.

4.7.2 Des profils divers de pratique indoue dans leurs familles

À partir de ce qu'en ont dit les neuf jeunes filles, il appert que le portrait de la pratique indoue diffère selon les familles. J'ai ainsi pu dégager trois types : les familles indoues pratiquantes conservatrices ; les familles pratiquantes réservées ; les familles où la pratique est personnelle, confinée à un seul membre de la famille. Ce portrait permet de situer dans quel type de famille la jeune se trouve, et a des conséquences sur la sévérité des prescriptions à suivre, notamment pour les *barta* et les

menstruations, mais ne détermine pas entièrement sa façon à elle de concevoir la tradition indoue.

Le premier type de familles que j'ai appelé "indoues pratiquantes conservatrices" partage les traits suivants : un autel domestique à la maison; la *puja* des parents est quotidienne et est suivie par d'autres membres de la famille; les parents n'entretiennent pas de relation avec les autres castes et incitent leurs enfants à lire des livres sacrés en sanskrit ou en népalais; les mères font des *barta* très régulièrement et souhaitent que leurs filles en fassent. Il s'agit des familles des sœurs Madhur et Pankhadi, dont le père est *pujari*, et de celle de Naina, dont l'arrivée avait insufflé la pratique bi-hebdomadaire des *bhajan* (chants sacrés) dans la communauté et le transport en autobus vers un temple de Montréal, en 2011/2012. Ces jeunes filles suivent des prescriptions plus strictes autour des menstruations (sept jours au lieu de quatre; utilisation d'ustensiles réservés, durant cette période). Ce conservatisme se traduit dans l'absence de relations avec les autres castes considérées moins pures: « Et aussi ma famille ne mange pas la nourriture qu'ils [les *kami*] ont préparée; ils ne touchent pas à la nourriture qu'ils ont préparée » (Naina); « **Mangez-vous la nourriture préparée par les autres castes?** Pas du tout. Ils ont pas mangé dans la maison *chhetri* aussi. Ils sont très sévères dans leur religion. Ils enseignent à nous ça aussi » (Tanmaya). De même, la *puja* et les livres sacrés sont enseignés en famille: « Paapa, il fait la *puja* tous les jours, le matin et le soir. Moi, je lis des fois le livre le matin. Paapa m'aide à lire. Le soir, des fois, *bhajan*. » (Madhur); « Mon papa fait les *puja* matin et soir et il nous montre aussi. Moi, je fais des fois les soirs, le matin, j'ai pas beaucoup de temps. Et mes frères, tous les soirs, ils étudient le sanskrit. Madhur et moi aussi, des fois » (Pankhadi). Cet enseignement traditionnel est également promu dans la famille de Naina : Tanmaya me confiera lire des textes sanskrits, quand elle sera interprète de sa mère Akshara, et Naina également, en décembre 2014, lors d'une rencontre informelle.

Le deuxième type de familles que j'appellerai d'"indous pratiquants réservées" a un autel dans la maison, mais à usage quasi exclusif de l'aïeul; ce dernier y fait une *puja* quotidienne, sans être accompagné en cela par d'autres membres de la famille, sauf dans les jours de fête; ses membres ont des relations avec les autres castes et gardent des prescriptions moins sévères que les premiers, notamment pour les prescriptions autour des menstruations: la durée demandée est plutôt de quatre jours, sans ustensiles ni assiette réservés. Les mères peuvent faire des *barta*, mais pas de façon régulière, et n'incitent pas leurs filles à en faire. Nauka et Baidehi sont dans ce type de familles, d'après mes observations et d'après leurs dires: « Mon grand-père fait des *puja* tous les matins, mais il est le seul. On le respecte, mais on fait pas beaucoup de *puja*. On est trop occupés (*rire*). De temps en temps seulement, pendant les fêtes.» (Nauka). Sa sœur Baidehi a ajouté, en riant, que sa mère faisait des *puja* le matin seulement si elle a un examen à passer, comme ceux de « citoyenneté, conduire » (Baidehi).

Ces deux premiers types de familles ont cependant en commun un modèle parental strict dans lequel les valeurs de l'éducation et de la discipline sont primordiales. Y sont interdites les relations amicales avec des garçons avant le mariage:

Si tu as des amis garçons, comment tes parents voient-ils cela ? Non, je pense pas non plus il [mon père] va me chicaner. Mais peut-être ami en parlant mais si je vais, mettons, je vais être comme amie fille, ça va être compliqué. Si je vais aller à un magasin ensemble, aller voir un film ou quelque chose, ça non. (Nauka)

De plus, la transmission de la tradition indoue est très importante pour ces familles :

Elle dit que c'est une ancienne religion qu'ils ont suivie par l'arrière grand-père. Et elle a, elle veut que aussi on pratique comme ça. *Elle veut que vous pratiquiez la même religion que vos ancêtres.* Oui, elle veut comme ça. *Et qu'est-ce qu'elle veut que vous pratiquiez ?* Elle croyait qu'on doit suivre la religion indoue, comme eux. Comme eux, on doit respecter, on doit faire, on doit pratiquer notre religion indoue (Tanmaya, pour sa mère Akshara)

Je pense que notre culture n'est pas oubliée, notre religion aussi. Je veux qu'elle ne change pas de religion, toujours hindoue. *C'est quoi que vous voulez qu'elles gardent ?* Dans les fêtes, le mariage, on fait le mariage à la maison ou au temple. Sinon, je ne voulais pas aller à l'église. (Drisana)

La famille est donc considérée comme un chaînon dans la continuité de la tradition et la jeune fille se doit de tout continuer dans ce sens. Il reste que, comme je l'ai déjà montré à plusieurs reprises, cette tradition connaît des adaptations, constamment.

Enfin, le troisième type de familles, qui pourrait se nommer "pratiquants indous personnels", suit un indouisme moins strict, avec la pratique d'un de ses membres à usage uniquement personnel. Ainsi, seule cette personne a un autel, dans sa chambre; elle est la seule à faire la *puja* régulièrement, la seule à faire des *barta*, mais sans forcément en informer sa fille; la famille affirme avoir des relations identiques avec toutes les castes et accepte que sa progéniture ne suive pas forcément les prescriptions données. Cela concerne Daiva, Jayanti, Roshni et Pingala. Comme dit cette dernière, elle est « pas top [de l'indouisme] et pas dans le milieu aussi (*rire*), en bas. Pas tellement. Un peu. »; sa mère a « un autel dans sa chambre, mais on pratique pas souvent. Mais moi, je pratique jamais. » (Pingala). Elle n'a jamais vu le livre si précieux pour sa mère, que cette dernière a reçu de sa mère au Bhoutan et qu'elle me montrera, le *Swasthani Katha*. De son côté, Daiva affirme: « Mes parents ont jamais dit à moi et ils sont indous et qu'on doit faire ça, et ça. » (Daiva) et « Personne fait la *puja* le matin, juste la maman fait le *bart* » (Daiva). Sa mère, Hirkana, affirme: « *Mangez-vous la nourriture préparée par les autres castes?* Au Népal, au Bhoutan,

non. Ici, oui. Toute la même chose. Règlements changés. *Et c'est correct pour vous ?* Oui. *Est-ce que vous avez invité des kami, des kulu à la maison ?* Oui. » (Hirkana). Enfin, Roshni a affirmé ne pas avoir non plus reçu de prescriptions particulières pour ses menstruations. Le modèle parental est, de plus, bien moins rigide dans le cas de ces familles. Par exemple, à la question "*Si tu as des amis garçons, comment ta mère voit-elle cela ?*", Roshni répondra: « Elle est correcte. Elle dit rien. » (Roshni). La transmission n'a pas l'air d'être une préoccupation majeure dans ces familles. Ces modèles familiaux ne sont cependant pas garants de l'engagement de la jeune vis-à-vis de l'indouisme, comme je l'expose ci-dessous.

4.7.3 Leur degré d'adhésion à l'indouisme

Leur adhésion à l'indouisme a été pour moi une catégorie solide qui m'a permis de sélectionner les jeunes répondantes, de par leur famille indoue, et d'identifier des pratiques qui pourraient être signifiantes pour elles, dans ce cadre. Or, la toute dernière entrevue a fait éclater cette certitude: « Je ne suis pas indoue », a déclaré la jeune Roshni, durant la rencontre. Je le note ainsi dans mon journal de terrain, en date du 9 novembre 2014: « *Choc : elle ne se considère pas indoue ! Me l'a dit (à plusieurs reprises, mais l'ai capté à la troisième fois !!!). N'ai jamais posé la question aux autres, comment elles se considèrent !* ». J'ai donc relu les verbatims et je suis repartie auprès de certaines répondantes pour leur poser cette question: « Te sens-tu indoue? ». Le résultat est éloquent, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 4.2: Le degré d'adhésion des jeunes répondantes à la tradition indoue

	Extrait(s) éloquent(s)
Pankhadi	oui, je suis indoue
Madhur	oui
Nauka	oui, bien sûr
Baidehi	« Pas vraiment... j'aime toutes les religions, toutes les fêtes religieuses » (<i>Question hors entretien</i>)
Pingala	« je suis pas dans le top des hindouistes, je crois pas, je fais rien. » « Les chrétiens, ils croient pas, je suis une personne comme les autres. » (Pingala) « j'aime pas la religion » « quand maman en parle, j'aime pas; je lui pose pas de question là-dessus »
Roshni	« je ne suis pas indoue » « je suivais pas genre culture de hindous »
Daiva	<i>Mais est-ce que toi tu te considères indoue ?</i> Non. Je m'en fous. Moi, je suis dans toutes les religions, toutes, toutes (<i>Pendant l'entretien avec sa mère</i>)
Jayanti	<i>Réponse non obtenue</i>
Naina	<i>Journal de bord en date du 16/06/2010:</i> dit adhérer à toutes les religions qui sont "une seule religion", <i>Journal de bord en date du 15/11/2014</i> "je suis pas religieuse" <i>Rencontre informelle du 26/12/2014:</i> « je suis indoue (<i>avec une grimace</i>), mais je crois pas beaucoup parce que je ne connais pas beaucoup »

Les trois premières jeunes filles disent et expriment par leurs gestes leur adhésion à la tradition ancestrale de leurs parents, la tradition indoue. Ainsi, Pankhadi et Madhur suivent les règles les plus strictes en termes de *barta* et pendant leurs menstruations. De son côté, à titre d'exemple de son adhésion, Nauka envisage son mariage selon les modalités traditionnelles: elle a choisi un "Népalais" indou, de sa caste, et s'attend à ce qu'il vienne faire sa demande auprès de ses parents comme le veulent les pratiques culturelles traditionnellement en usage.

Quatre autres adolescentes montrent plus de distance vis-à-vis de la tradition transmise, du moins dans leurs propos. Pingala affirme : « j'aime pas la religion »; Baidehi et Daiva se disent ouvertes à toutes les religions. Cela ne transparait pas forcément dans les actes de toutes ces jeunes: Baidehi continue de suivre les prescriptions autour des menstruations (avec quelques oublis cependant, qu'elle considère sans conséquence). Daiva et Roshni sont plus cohérentes entre gestes et paroles, puisqu'elles ne pratiquent plus les prescriptions autour des menstruations, ne font plus de *barta* et ne vont pas forcément avec enthousiasme aux soirées festives collectives. En revanche, se sentir désengagée de la tradition indoue ne signifie pas toujours s'engager ailleurs: Baidehi n'est pas attirée par le christianisme qu'elle voit adopté par certains de ses compatriotes tandis que Pingala voit des membres des Témoins de Jéhovah venir régulièrement chez elle et s'est mise à lire avec assiduité la Bible, selon une de ses amies.

La dernière jeune fille mentionnée dans le tableau ci-dessus, Naina, a une position encore différente des personnes précédentes: elle fait preuve de plus d'ambivalence et paraît en changement. En effet, en 2010, elle affirme ne pas adhérer à la tradition indoue, mais plutôt à toutes les religions; à la fin de 2014, elle se dit indoue, en émettant une légère grimace, et en avouant qu'elle a commencé à lire un livre de son père, en népali, sur les règles du vishnouïsme. Cette jeune femme, avec laquelle j'ai eu la chance d'être en contact pendant plusieurs années contrairement aux autres, donne un exemple du rapport fluctuant que ces jeunes filles peuvent entretenir au cours des années avec la tradition transmise par leurs parents.

En conclusion de cette sous-partie, la grande majorité de ces jeunes filles perpétuent des pratiques rituelles indoues. Cependant, leur participation aux festivals religieux comble surtout leur besoin d'être ensemble et leur degré d'adhésion varie; les prescriptions autour des menstruations et le suivi des *barta* varient également, selon

le conservatisme de leur famille; leurs conceptions du mariage se rejoignent quant à un seul homme dans leur vie, ayant connu la même trajectoire migratoire, mais peuvent connaître des divergences quant à la religion et à la caste de l'époux souhaité, même si ces divergences sont encore surtout des ambivalences. La tradition indoue se déploie donc de différentes façons selon les familles, sans pouvoir en faire ressortir un modèle unique.

Leur socialisation dans la sphère familiale constitue donc le premier pan de mes intérêts et sera complétée par la socialisation à l'école. En effet, comme prévient Victoria, l'ICSI (l'intervenante communautaire scolaire interculturelle), les jeunes filles ne suivent pas forcément le modèle familial dans la sphère scolaire:

J'en ai que la famille, que le père est très, très sévère en ce qui a trait à la culture et le respect des valeurs québécoises, et les filles vont avoir beaucoup d'amies québécoises tandis que dans d'autres, où ils ont beaucoup plus de liberté dans leur culture, elles sont beaucoup plus renfermées. Donc, je vois pas de liens entre comment ça fonctionne à la maison et à l'école.

Il est donc intéressant, en complément, d'aborder leur socialisation à l'école, et ce sera réalisé dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

QUANT À LA SOCIALISATION À L'ÉCOLE

Le matériau utilisé pour cette sous-partie comprend les entrevues auprès des neuf jeunes filles, auprès des treize personnes enseignantes et auprès des cinq mères, et l'observation en situation consignée dans le journal de bord. Je dois souligner que les entrevues avec les jeunes filles se sont étalées de mi-mai 2014 à début novembre 2014, mais se sont centrées sur l'année scolaire 2013-2014. Les propos retenus respectent la syntaxe des paroles entendues et mes questions sont retranscrites en gras et en italique.

5.1 Les perceptions des finalités de l'école

Les finalités de l'école m'ont semblé être une entrée en matière intéressante dans le guide d'entretien et ce, après quelques entrevues avec les personnes enseignantes et avec deux jeunes filles. C'est donc la question « *À quoi sert l'école selon toi ?* » que j'ai ajoutée comme toute première question aux jeunes répondantes népalaises. J'ai ensuite comparé leurs réponses à la triple mission que se donne l'école québécoise, primaire et secondaire, tirée du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2004), à savoir Instruire, Socialiser et Qualifier. Le tableau suivant en dresse un portrait éloquent.

Tableau 5.1: Le rôle de l'école selon les jeunes filles répondantes

Missions Propos des jeunes	Extraits autour du volet "Instruire"	Extraits autour du volet "Qualifier"	Volet "Socialiser"
Baidehi	Apprendre des nouvelles choses qu'on connaît pas		
Daiva	Pour apprendre des nouvelles choses importantes pour la vie.		
Jayanti		Pour finir mon secondaire 5 et faire un travail comme les professionnels.	
Madhur	À apprendre, connaître les mots de vocabulaire	Pour apprendre, pour faire c'est quoi on veut plus tard	
Naina	Pour apprendre des nouvelles choses, c'est pour améliorer notre pensée, notre intelligence, pour apprendre des nouvelles choses.		
Nauka	Et on va être plus intelligent, on va savoir plus de choses, de culture générale	Pour avoir un bon métier	
Pankhadi	Pour apprendre des nouvelles choses, c'est pour améliorer notre pensée, notre intelligence, pour apprendre des nouvelles choses.		
Roshni		Si tu fais pas études, tu dois rien faire à ta vie. Comme travail, tu veux dire? Comme travail, oui. Il faut finir secondaire 5 pour avoir travail sinon ça donne rien, genre.	

Il est clair que les jeunes filles vont à l'école pour apprendre, donc s'instruire, et pour avoir un bon métier plus tard, donc se qualifier, mais n'y vont pas pour socialiser. Du côté de leurs mères, la même question, également placée en tout début de rencontre, a recueilli des réponses très similaires:

Tableau 5.2: Le rôle de l'école selon les mères répondantes

	Extraits autour du volet "Instruire"	Extraits autour du volet "Qualifier"	Volet "Socialiser"
Akshara		Pour le travail et pour être mieux dans le futur	
Banita	On besoin apprendre beaucoup de choses, études. Important aller à l'école	C'est bon pour trouver travail. Bon métier, bon.	
Drisana	Pour apprendre les règlements, pour savoir, plus avancer notre scolarité		
Harathi	Apprendre le français	Pour trouver, pour chercher le bon travail on a besoin beaucoup des études	
Hirkana	Pour lire, écrire, parler français. Moi, c'est parler français.	Pour le futur, pour avoir un métier	

L'école est donc toujours considérée, par les jeunes filles et par leurs mères, comme un endroit où l'on s'instruit et où l'on se qualifie, mais n'est jamais vue comme une opportunité de socialiser avec des pairs.

De même, à la question « *Qu'est-ce que ça veut dire pour toi, être bien intégrée?* », posée à la fin de la partie concernant la socialisation à l'école, plusieurs réponses se centrent encore sur l'aspect académique: « elles sont intelligentes et elles vont avoir de bonnes notes. [...] Si on est bien intégré, on peut trouver un meilleur travail » (Nauka); « Il faut je pratique, pas pratique, mais j'aimerais lire bien en français, bien

en lecture, bien en toutes les choses » (Roshni). En écho, les mères ont eu à la même question les réponses suivantes: « Je crois qu'elle a bien avancé et qu'elle a bien fait » (Akshara); « Je pense que elle parle un peu plus français. Comme les avant, elle apprend un peu plus de choses » (Banita); « Elle étudie bien, elle toujours le travaille bien, elle fait les devoirs bien » (Harathi). L'intégration à l'école tourne autour des thèmes de la maîtrise du français et de l'apprentissage.

J'ai pu comprendre cette focalisation sur les missions d'instruction et de qualification sous trois angles. Premièrement, leur réseau social, fondé sur leurs connaissances amicales et familiales dans le camp, est déjà très présent dans leurs vies, comme l'a montré la première partie. Ce réseau peut donc combler leurs besoins de socialisation, de partage et d'amitié. Deuxièmement, les attentes parentales poussent également les jeunes filles dans ce sens-là, comme le montrent de façon éloquente les propos des mères ci-dessus retenus. Enfin, notamment dans l'école secondaire Polyvalente où toutes ont fait un passage, et où cinq d'entre elles sont encore élèves en 2013/2014, l'accent des personnes enseignantes elles-mêmes semble également porté bien davantage sur la mission d'instruire que sur celle de socialiser, comme ce sera souligné plus tard.

Il reste que ces jeunes filles côtoient dans leur établissement scolaire des élèves québécois d'implantation ancienne en grande majorité. Je vais rendre compte ci-dessous de ce que j'ai pu saisir en ce qui a trait à la façon dont se passe leur insertion sociale, selon elles et selon les autres interlocuteurs rencontrés.

5.2 Une insertion sociale timide à l'école

Pour rendre compte de la socialisation des jeunes filles répondantes dans le cadre scolaire, j'ai axé mes questions sur les indicateurs proposés par Mc Andrew *et al.* (1999) pour l'intégration scolaire de jeunes issus de l'immigration, à savoir les indicateurs de contact, de participation et de qualité. Je vais les reprendre l'un après l'autre ci-dessous, en fonction des réponses obtenues.

5.2.1 Des contacts avec des amis pour être aidée en classe

Des contacts avec des amis ont été mentionnés, mais majoritairement de nature académique et limités au contexte de la classe. Ainsi, six des neuf jeunes filles ont déclaré avoir des amis "québécois" en classe, parfois des amis d'origine colombienne et africaine, et ne les voir qu'en classe. En effet, elles prennent leurs pauses avec leurs amies népalaises ou en classe avec la personne enseignante: « Des fois, en pause, j'étais avec mes professeurs aussi pour faire des travaux parce que j'ai pas fini à temps » (Pankhadi). Elles partagent leur dîner exclusivement avec leurs amies népalaises et elles n'invitent jamais les amis "québécois" ou d'autres groupes ethnoculturels à la maison.

Seules, Daiva, Pingala et Naina socialisent plus largement avec des amis qui ne sont pas népalais. Ainsi, Daiva partage de temps en temps ses dîners à la maison avec deux amies québécoises: « Quelquefois. Quelquefois elles s'en viennent chez nous ; quelquefois Sajala [sa cousine népalaise] vient chez moi; et quelquefois on mange dans la classe. » (Daiva). Je n'ai pas pu rencontrer son enseignante pour en savoir davantage, dans le contexte de la classe où elle est la seule Népalaise. Sa maman, Hirkana, n'a cependant pas mentionné ces visites: « *A-t-elle des amis québécois qui viennent à la maison ?* Non. Seulement à l'école, rencontrer. À la maison, non. *Elle a*

des amies népalaises qui viennent ? Quelquefois, pas tous les jours. Pratiquer danser, discuter. » (Hirkana). De son côté, Pingala dit avoir invité « Joséphine ¹⁵⁷ [Québécoise] pour manger un *dhal bat* ¹⁵⁸. Elle a aimé ça, mais il était trop fort et trop épicé. Je l'ai invitée 3 ou 4 fois. Menkam [Africaine], elle venait toujours chez moi et on jouait au soccer ensemble. » (Pingala). Pingala a été invitée chez Joséphine: « *As-tu été invitée chez Joséphine ?* Oui, 2 fois, mais jamais pour manger » (Pingala). Elle a partagé des activités avec elle et avec un autre Québécois, Marc: « Avec eux et mes amies népalaises, on allait au parc Dubois. » (Pingala). Selon elle, la maîtrise du français l'a aidée dans ses contacts: « Si comprends pas, on fait pas d'amis parce qu'on sait pas comment on parle avec les autres. J'ai fait plus d'amis depuis que je parle mieux français. » (Pingala). Je peux ajouter que Pingala est arrivée au primaire et a ainsi eu le temps d'acquérir une bonne maîtrise du français avant le secondaire. Elle est également assez volubile et à l'aise dans les contacts, comme nous le souligneront ses deux enseignantes interrogées en fin d'année scolaire: « Pingala était très, très extravertie et elle rigolait, elle se plaçait en équipe. Ça variait, c'était pas toujours avec les mêmes élèves qu'elle se mettait » (Christiane); « Tout est correct au niveau social [...] En classe, [...] elle parle avec les autres, se met en équipe. Elle a des amis québécois » (Cathya). Sa mère, quant à elle, a dit voir plutôt des amies népalaises venir à la maison: « *Des amies qui viennent à la maison ?* Pas Québécois, les Népalaises. *Et l'amie africaine ?* Non, non. » (Harathi). La mère de Pingala n'a donc pas connaissance des contacts de sa fille avec des amis qui ne sont pas népalais.

La troisième exception parmi les jeunes filles interrogées, c'est Naina qui a des relations soutenues avec des amis et amies qui ne sont pas népalais:

¹⁵⁷ Ce sont des noms d'emprunt.

¹⁵⁸ Un *dhal bat* est le plat de base traditionnel népalais avec du riz, des lentilles et des légumes.

J'ai parlé des fois avec des filles québécoises, mais souvent avec des gars. Aussi, j'ai un ami québécois; maintenant, je reste au diner avec lui depuis un mois et en pause, je suis avec les bhoutanaises et avec lui. J'ai une amie colombienne et une amie bhoutanaise. (Naina)

Les enseignantes que nous avons rencontrées à l'Édifice Marchand où était Naina en 2013/2014 seront unanimes pour reconnaître sa capacité à, et sa volonté de, rentrer en contact avec les Québécois. « Son intégration, c'est exceptionnel présentement » (Dominique); « Je la sens très sociable » (Gisèle). Elle a également invité un ami de l'école à la maison et a été invitée chez lui:

L'ami québécois, il est dans ma classe en info [informatique] et il m'a invitée samedi soir. C'était très bien. J'avais très peur, mais ils ont mangé, dansé, bu pendant qu'ils mangent; les Québécois, ils sont comme ça. Je ne comprends pas tout le français qu'ils ont parlé, mais j'aime beaucoup. [...] Et des fois, il est venu chez moi. (Naina).

C'est d'ailleurs accepté par ses parents et par sa famille. Sa mère dira: « *C'était correct pour elle que Naina amène des amis gars à la maison ?* Ils ont venus à la maison pour aider, pour les études, pas d'autres choses, et elle est contente.» (Tanmaya, pour la mère Akshara).

Cependant, pour toutes trois, Daiva, Pingala et Naina, ces relations vont se révéler fragiles: depuis aout 2014, Daiva ne voit plus ses amies québécoises du fait qu'elle a changé d'école, pour se rendre aux Studios; Pingala a elle aussi changé de classe et de casier:

Joséphine et Marc [les deux amis québécois], cette année [2014-2015], je les vois moins parce que mon casier est au deuxième étage et mes amis sont en bas, dans le sous-sol. L'an dernier, j'étais dans leur classe et on se tenait ensemble en classe, dans les pauses. Je faisais des travaux d'équipe avec eux. Je les ai connus à la Polyvalente. (Pingala)

Enfin, Naina, qui a déménagé dans une autre ville québécoise en juillet 2014, m'a confié, en octobre 2014, ne plus avoir de contacts avec ses amis québécois ou d'origine immigrante de St-Jérôme.

Pour toutes les répondantes, c'est au sein de la classe que se passe le maximum des interactions. En effet, leurs amis les aident dans leurs travaux ou en travail d'équipe: « Juste travailler en équipe, en maths et en anglais. » (Baidehi); « Parce qu'ils m'aident. L'année passée, ils m'aident beaucoup en histoire. [...] On est assis à côté et quand on a des devoirs à faire, si on a du travail d'équipe à faire, on fait ensemble mais pendant les classes, je parle pas beaucoup » (Pankhadi). Les relations avec leurs pairs dans la classe sont donc décrites comme aidantes et peuvent même poursuivre ce but académique au-delà des cours, comme le signale Pankhadi: « Des fois, le professeur dit à l'oral pour écrire des notes et je suis pas capable d'écrire tout, alors ils me donnent ses notes de cours pour recopier à la maison, et moi, j'ai écrit à la maison » (Pankhadi). Les échanges peuvent même aller dans les deux sens et j'en donne un exemple: « Raphaëlle, elle est québécoise et Stefania, elle est espagnole. Souvent, c'était en secondaire 5, moi j'aidais eux en anglais et maths; et en français, elles m'aidaient souvent » (Nauka); « Et quelquefois elles nous aident aussi, pour aller voir la secrétaire, quand on connaît pas et quelquefois nous, on l'aide aussi, en anglais, en maths » (Daiva). Leurs forces dans d'autres matières comme les mathématiques et l'anglais peuvent donc être des atouts pour créer des liens plus égaux sur le plan académique.

Leur progression dans la maîtrise du français semble aider les échanges, pour la grande majorité, comme l'affirme par exemple Naina:

Moi, je pensais que je ne vais pas intégrer au Québec parce que les Québécois ne vont pas comprendre mon français. C'est triste. J'essaie de parler, mais beaucoup de Québécois, ils me comprennent. Avant, ils ne me comprenaient pas. [...] Oui (*appuyé*), c'est plus facile maintenant que je parle mieux. (Naina)

Une seule adolescente dément que sa meilleure fluidité en français l'aide à entrer en contact avec autrui, car un autre obstacle lui paraît plus grand que cela: sa timidité. Son témoignage vaut la peine d'être retranscrit ici en totalité:

Est-ce que c'est plus facile de te faire des amis maintenant que tu parles mieux le français ? Moue dubitative... Non, pour moi, non parce que moi suis pas capable de parler avec les personnes que je connais pas. *Pourquoi ?* Je sais pas. *Parce que t'es timide ?* Peut-être. Moi, j'ai essayé de parler mais je sais pas quoi faire, quoi parler. (*rire*) Moi, quand j'étais au Népal, moi j'ai même pas capable de parler avec les personnes qui parlent ma langue aussi. C'était comme ça depuis que j'étais petite mais maintenant, c'est un peu mieux. Maintenant, je parle un peu plus que avant. Avant, moi, je parle pas beaucoup. C'est mon plus grand défi (*rire*). (Pankhadi)

Cet aveu me paraît intéressant, car il vient donner une autre lumière au verdict d'une personne enseignante à son sujet: « Elle n'est pas du tout intégrée ». La timidité de cette jeune fille est donc un facteur d'explication de sa difficulté d'entrer en relation, et c'était également le cas au Népal.

D'ores et déjà, concernant l'indicateur d'intégration scolaire qu'est le contact, je peux conclure que la majorité d'entre elles ont des contacts limités à l'environnement de la classe, qu'ils se font surtout dans le cadre de l'aide académique, et qu'ils donnent parfois lieu à de l'aide mutuelle. Qu'en est-il maintenant du deuxième indicateur d'intégration scolaire (Mc Andrew *et al.*, 1999), à savoir la participation et la présence aux activités parascolaires et scolaires ?

5.2.2 Leur participation aux activités dans et autour de l'école

Les activités parascolaires sont peu courues des jeunes filles, en partie par manque de diffusion des informations à la Polyvalente, par absence de ces activités aux Studios et à Marchand, ou par manque d'intérêt. Seules Pingala et Baidehi se sont inscrites au soccer en 2012/2013 et ont apprécié leur expérience: « J'aime tellement le sport » (Pingala); « On jouait contre d'autres écoles; c'était l'un de faire ça. Il y avait beaucoup de filles qui sont gentilles. Avec Pingala. Mais je parlais avec les autres » (Baidehi). Cette dernière a cependant choisi d'arrêter en 2013/2014 pour se consacrer entièrement à ses études et a repris cette activité sportive en 2014/2015. Sa mère a mentionné à la fin de son entrevue (à la question « *Avez-vous quelque chose à rajouter en ce qui concerne l'école pour votre fille?* ») que la participation de sa fille dans l'équipe féminine de soccer était importante selon elle:

Je veux [qu'elle] continue de travailler fort, mais pour les activités aussi comme soccer et éducation physique aussi. Baidehi aime jouer au soccer et Bindu, je sais pas quel sport elle va faire. *Pourquoi c'est important qu'elles continuent le sport ?* Parce qu'ici, tout le monde joue, comme hockey, les filles aussi. Donc, mes filles aussi, elles sont capables de jouer. (Drisana)

Ce témoignage de la mère montre son ouverture pour que cette activité parascolaire soit intégrée à l'emploi du temps de sa fille.

Par ailleurs, une activité scolaire à la Polyvalente a été proposée depuis octobre 2012 aux six jeunes filles élèves, puis à cinq¹⁵⁹ d'entre elles en octobre 2013: un tutorat entre midi et une heure, où elles peuvent obtenir de l'aide de pairs qui font leur service communautaire dans le cadre du Programme d'éducation intermédiaire

¹⁵⁹ Nauka est élève à l'école Polyvalente en 2012/2013, mais est à temps partiel à l'Édifice Marchand en 2013/2014, donc n'en bénéficiait plus.

(PEI)¹⁶⁰. Leur appréciation générale en est bonne: « parce qu'elles nous aident beaucoup et elles sont très gentilles pour nous aider. » (Baidehi); « Oui, j'ai trouvé ça très, très intéressant parce que un étudiant comme nous qui nous aidait pour faire les devoirs et j'ai trouvé ça tellement intéressant » (Nauka). Cependant, l'activité étant essentiellement centrée sur l'étude, avec deux diners récréatifs environ par année, elles n'ont pas pu créer de liens à cette occasion: « Mais non, j'ai pas vu ces personnes ailleurs. » (Nauka); « Non, juste faire des devoirs et aller à la classe » (Daiva); « Non, pas vraiment amies, mais quand on se voit dans les couloirs, on se dit bonjour » (Pankhadi). L'évolution de ce tutorat, reconduit en 2014/2015, ira dans le sens d'une augmentation des activités de socialisation, avec notamment une journée pédagogique organisée à Montréal avec tous les élèves impliqués, en février 2015, mais l'impact de cette transformation n'a pu être évalué par des entrevues.

Quant à leur participation aux sorties scolaires, elle est toujours marquée et enthousiaste: plusieurs ont cité les journées à La Ronde, au Biodôme et au Centre des sciences de Montréal; Nauka est allée à Mont-Tremblant, Pankhadi, dans une usine Bombardier avec sa classe, et Naina, à la cabane à sucre et aux glissades. Leur intérêt est celui de la découverte de nouveaux lieux: « C'était très intéressant parce que je ne suis jamais allée à la Ronde » (Baidehi); « Parce que c'est le fun d'aller dans les manèges » (Roshni). Cependant, ces expériences ne sont pas toujours gagnantes en termes de socialisation avec les autres. En effet, plusieurs ont mentionné qu'elles se regroupaient « avec des amies népalaises » (Madhur); « On est allés avec toutes les Népalaises et la classe. C'était le fun ! » (Daiva). Nauka et Pankhadi, quant à elles, ont raconté une expérience d'isolement de leurs pairs. La première fait mention de sa première sortie scolaire au Mont-Tremblant, l'année de son arrivée en classe:

¹⁶⁰ Le PEI, Programme d'éducation intermédiaire, est un programme de l'Organisation du Baccalauréat International (OBI) et est offert à l'école Polyvalente St-Jérôme.

En première année, à l'automne, on était allés au Mont-Tremblant, en secondaire 5. Je parlais pas beaucoup français et on était perdus, je sais pas où aller, je sais pas aller avec qui, puis toute ça [...] J'ai des amis, quelques amis, mais ils sont beaucoup entre eux. Ils partent mais moi, j'étais comme... un peu toute seule. [...] Mais sinon, les profs sont très gentils, ils m'ont parlé aussi. (Nauka)

La deuxième, Pankhadi, explique qu'au Centre des sciences, « on a joué à beaucoup de jeux et quelquefois je suis allée avec mes amis, et quelquefois avec mes professeurs » (Pankhadi). Son enseignante sera plus catégorique pour expliquer sa situation durant cette activité scolaire:

Est-ce qu'à cette sortie [au centre des sciences], Pankhadi a pu échanger avec d'autres ? Pas beaucoup, elle reste souvent en retrait encore une fois. Le matin, au jeu où il fallait se mettre par équipe de 4, 5 élèves, elle était en retrait; j'étais là "Faudrait... viens, on va trouver"; finalement, on l'a prise dans notre équipe de profs parce qu'il fallait choisir maintenant et les équipes étaient pas mal toutes formées. Elle se tient pas mal plus avec des adultes, même, j'ai l'impression, en dehors de l'école. (Mélanie)

Le rôle des personnes enseignantes est ici soulevé comme étant marquant et essentiel pour sortir l'élève de son isolement social, et j'aurai l'occasion d'y revenir de façon plus large. Comme activité scolaire ponctuelle, une expérience positive me fut cependant racontée par Pankhadi -qui avait dit devoir lutter contre sa timidité comme plus grand défi, rappelons-le:

Une fois, j'ai participé à une fête de Noël [en 2013]. On a fait un spectacle. Tous les élèves de ma classe, on a chanté une chanson et moi aussi j'ai participé. Dans la cafétéria, et il y avait beaucoup d'élèves de semestriel et tous les professeurs. J'ai trouvé ça un peu difficile, Mais avant, je fais pas comme ça, J'ai jamais fait comme ça avec des amis, des professeurs. C'était ma première fois. [...] j'étais avec beaucoup d'amis et ils ont parlé avec moi et j'ai parlé avec eux et tous les professeurs étaient avec moi. Avant, je parle pas avec mes professeurs ni avec mes amis et puis lentement, j'ai commencé à parler et l'autre fois, pendant le spectacle, tout le monde parle avec moi. Ah, ça c'est agréable... (Pankhadi)

Cette fois-ci, lors d'une présentation festive dans le cadre de Noël, le « vivre ensemble » a été possible pour elle, alors que la concentration sur les matières et le travail ne le permettaient pas en classe. Elle en garde un très bon souvenir. Ces moments semblent cependant rares selon les dires des jeunes filles. Le fait qu'ils se présentent rarement vient d'une part de l'indifférence des autres élèves à leur égard, comme cela a été mentionné dans plusieurs témoignages, mais peut également provenir de l'absence de participation active de ces jeunes filles.

Un exemple illustrant ce dernier aspect a pu être mentionné par les adolescentes elles-mêmes: la réalisation d'une vidéo « Des Studios en couleur » à l'école des Studios en 2013-2014¹⁶¹. Deux objectifs majeurs le motivaient. D'une part, l'objectif affiché était de montrer la réalité vécue par des élèves nouveaux arrivants par le biais de l'image (avec des témoignages d'élèves, de responsables enseignants, de la Commission scolaire et de l'organisme communautaire Le COFFRET); d'autre part, selon l'intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI) qui a piloté le tournage, le but sous-jacent, bien plus important à ses yeux, était de favoriser la socialisation des jeunes, leur place parmi tous les élèves de l'école. Or, les deux

¹⁶¹ Cette vidéo fut financée par une mesure incitative du MELS (mesure 30211) qui incite les écoles à mettre en place des projets en complémentarité avec le soutien linguistique qu'elles offrent à leurs élèves nouveaux arrivants. La Commission scolaire choisit ensuite annuellement les projets les plus appropriés à ces objectifs.

jeunes scolarisées dans cet établissement n'ont pas été actives dans cette expérience: « *Et est-ce que tu as participé ?* Oui, moi aussi, mais j'ai faite rien (*rire*), j'ai rien fait... » (Roshni); « *Est-ce que tu as participé ?* Oui. *Comment ?* Quand il y a les filles, j'ai fait le maquillage à la toilette. C'est tout je fais. (*rire*). J'ai apporté toutes les choses de ici pour faire les *momo*¹⁶² ! » (Jayanti). Les jeunes filles n'ont donc pas saisi cette occasion pour atteindre les objectifs prévus dans le dispositif. Également, aux Studios, les enseignants ont souligné qu'elles avaient le réflexe de vouloir vivre les expériences à plusieurs Népalaises, mais jamais seules:

Donc, elles se sont inscrites [à des ateliers récompense], mais jamais seules, par exemple. Roshni, elle va jamais dire; "je vais m'inscrire là" elle demande "toi, est-ce que t'inscris ?" Et elles vont s'informer de l'autre groupe, je me souviens pas des noms, mais elles vont demander "est-ce que toi, tu t'inscris ?" Mais j'ai pas vu les filles aller s'inscrire d'elles-mêmes et s'intégrer dans un groupe où il n'y a pas d'autres Népalaises. Je les ai pas vues faire ça. (Jérémy)

Un autre enseignante également d'accord sur ce point, risque une explication: « C'est sûr que ça va les sécuriser, **elles**, d'être ensemble » (Diane).

Leur participation aux activités de l'école est donc en général forte en termes de présence aux sorties scolaires et faible du côté des activités parascolaires, mais semble avoir du mal à atteindre l'objectif de socialisation attendu, du fait que les échanges entre elles et des élèves d'autres origines en sont absents. Il reste à explorer le troisième indicateur d'intégration scolaire proposé par Mc Andrew *et al.* (1999): l'appréciation.

¹⁶² Les *momos* sont des beignets de légumes cuits à la vapeur.

5.2.3 Une qualité de contact appréciée

Les contacts que les adolescentes réussissent à établir avec des jeunes élèves québécois ou immigrants récents, de leur âge, sont toujours décrits comme étant agréables. Ces relations sont « très bonnes. Parce qu'ils [les jeunes] sont ouverts, sympathiques. Ils m'expliquent quand je n'ai pas compris, je pose les questions et ils essaient de m'expliquer. » (Baidehi); « Je trouve ça, les gens sont très gentils ici. Ils nous aident beaucoup à intégrer ici au Québec. Je suis très contente. » (Nauka); « Ils sont gentils, ils parlent bien, ils aident quand j'ai besoin d'aide pendant les cours quand je comprends pas une question. Juste en français quand je comprends pas. » (Pingala). En parcours d'adaptation scolaire, Daiva apprécie le partage avec ses pairs: « Parce que dans la classe, quand il y a pas de cours, elles s'en viennent avec nous pour faire fun [pour danser]. [...] Nous on aime ça beaucoup. » (Daiva)

Aucune mention d'intimidation n'émergea de leurs propos. Une mère, Drisana, l'a également confirmé: « Respecter, tout le monde même chose. Baidehi nous a dit bien, mes collègues m'aident » (Drisana). Elle complètera son propos en relatant en contraste une mauvaise expérience qu'elle a vécue deux semaines à l'Édifice Marchand, dans une classe où « les immigrants parlent, les autres Québécois rient. [...] Quand je parle, ils rient aussi. [...] Quand j'ai réussi une dictée, ils m'ont dit plusieurs mauvais mots » (Drisana). Elle changera de classe, à l'initiative de l'enseignante, mais est donc contente que sa fille ne vive pas la même chose.

L'ICSI est cependant plus prudente sur le climat de la Polyvalente St-Jérôme:

As-tu eu des témoignages d'intimidation ? Non... *silence...* Mais puisqu'ils sont rendus à *Connexion compétence*¹⁶³, ils sont capables d'en parler maintenant. J'en ai eu à la Poly avec les Congolais. Les Népalais, ça fait trois ans on dirait, on dirait que le chemin est plus fait, peut-être qu'avant, c'était plus difficile. (Victoria)

L'ICSI semble être d'accord sur l'absence d'intimidation dans le cas des Népalais qui sont dans les murs des écoles depuis trois ans et plus. Il est vrai que de l'intimidation a eu lieu à l'été 2010, mais dans un cadre non scolaire: cela s'est passé dans leur quartier d'habitation qui en est proche. 48 agressions contre des Bhoutanais avaient été recensées pendant le seul mois d'août 2010¹⁶⁴, agressions verbales et même parfois physiques. Ce phénomène a donné lieu à une table de concertation entre police, Le COFFRET et d'autres organismes communautaires, ce qui a endigué le problème rapidement grâce notamment à des mesures de surveillance rapprochée (tournées fréquentes de voitures et police), à une arrestation et à des efforts d'éducation de la population jeune du quartier. Donc, on peut comprendre que l'ICSI soit plus réservée sur les débuts de leur insertion sociale, et sur celles d'autres groupes ethnoculturels présents depuis peu.

Les échanges entre les Népalaises et les autres élèves restent toutefois rares, comme elles en ont fait part au travers des deux autres indicateurs, et je n'ai pas obtenu une appréciation beaucoup plus élaborée. L'évaluation qui ressort est tout de même très positive, ce qui reste à souligner. Un aspect particulier est cependant ressorti des entretiens et mérite d'être mis en valeur de façon indépendante: leurs relations avec le genre masculin.

¹⁶³ *Connexion compétences* est un programme fédéral offert en 2012/2013 et en 2013/2014 aux jeunes entre 15 et 30 ans qui ne sont intégrés ni à l'école ni en entreprise et qui souhaiteraient être conseillés dans leur orientation future (de reprise d'études ou de vie professionnelle). Ce programme a connu des coupures de financement et une réorientation à l'été 2014, et n'a plus été donné au COFFRET depuis.

¹⁶⁴ Noté dans le journal de terrain au 01/09/2010, avec comme source Le COFFRET.

5.2.4 Leurs relations avec le genre masculin

Comme je l'ai déjà évoqué précédemment, leurs relations avec les garçons semblent peu habituelles pour elles, de par leurs référents culturels. Mais j'ai voulu savoir si ce modèle était suivi dans le cadre scolaire. À la question « *As-tu des amis garçons à l'école?* », les réponses furent quasiment toutes négatives concernant des garçons de leur âge: « Non (*sourire timide*). Je parle avec des garçons, mais je n'ai pas vraiment d'amis. » (Baidehi); « pas d'amis québécois garçons. » (Madhur). Leurs mères les approuvent dans ce choix-là: « Maintenant ? Non. *Pourquoi ?* Je ne sais pas. (*rire*) Népal, c'est culturé, comme ça. Les petits, pas mon ami garçon. Après, grand. Grand chercher mon ami garçon. *Juste UN ami garçon ?* Oui (*rire*). » (Hirkana)

Les petites, les filles, des amis les garçons, pas bon; moi culture, l'est pas bon. *Ah, dans votre culture, c'est pas bon?* Oui. *Pourquoi c'est pas bon ?* Je pense avant, choisi les garçons 18 ans ou plus que. Elle choisit le garçon, elle dit: c'est correct. Maintenant, 14 ans (*rire*); elle 14 ans. (Harathi)

La vision des relations possibles avec un garçon seulement en tant que mari potentiel est encore sous-jacente. Donc, soit la fille n'a pas d'amis garçons; soit elle a des amis garçons, mais seulement pour les « bonnes choses » comme dira Akshara, en parlant d'aide académique. En fait, « surtout pas ils ont veut pas qu'on doit aller rester le soir. On parlait, on respecte pour tout, mais on fait pas (*signe d'embrasser*). Ici, c'est le pays comme ça, c'est la liberté, mais nos parents ils ont pas donné le sens comme ça. » (Tanmaya, fille et interprète d'Akshara). Certaines mères donnent des recommandations à leur fille dans cette direction:

Des fois je dire : pas trop parler, quelque chose comment fonctionne, comment habituer, des fois dangereuse pour les garçons. [...] Des fois, pas bon, pas trop proche avec garçons, des fois boit beaucoup. Attention avec garçons, dangereux. Des fois je dis comme ça. Pas trop sortir nuit aussi, dangereux. C'est comme ça, mais pas plus que ça. (Banita)

Les jeunes filles suivent en général ces recommandations et, de fait, les personnes enseignantes observent une socialisation très genrée dans les couloirs de l'école: « Les filles me paraissent encore plus "tissé serré", dans des clans, des petits groupes. Elles se parlent plus ensemble. Elles s'entraident sûrement. [...] Les filles, elles sont tout le temps ensemble en petites gangs, elles jouent sur leur téléphone ensemble » (Gisèle); « Les filles, vraiment, dès qu'elles sortent de la classe, elles sont dans leur petit coin ensemble, elles se parlent en népalais. » (Jérémy). Les adolescentes sont donc remarquées comme restant dans leur groupe sexué de façon assez étanche.

Certaines jeunes filles ont cependant dit avoir des amis garçons: il s'agit de Pingala (« Oui, à l'école oui. Ils n'iaient des fois. », Pingala), de Roshni et de Naina. En revanche, elles déclarent que leurs relations avec les garçons ne sont pas d'ordre amoureux, comme le veut également l'habitus dont leurs mères sont également porteuses (« *Est-ce que quand vous étiez jeune, vous aviez des amis garçons ?* Moi ? Non ! », Harathi). Ces comportements sont donc bien différents de ceux de leurs pairs à l'école. Elles en sont tout à fait conscientes et s'en distancient sciemment, comme le montrent les témoignages de Nauka et de Pankhadi:

Puis aussi les filles et les garçons s'embrassent dans la rue n'importe quand, n'importe quel lieu public. Parce qu'on n'a jamais vu comme ça au Népal. Pas en public. *Même si c'est un couple marié ?* Nooon (vif) (Nauka)

Je pense ici les filles, les garçons tout le temps ils parlent "j'étais avec lui une semaine, avec une autre!" (*rires*) Moi, je suis même pas capable de penser cela. Ça, c'est vraiment, vraiment différent. Au Népal, moi, je suis pas capable de parler avec des garçons. J'en ai pas beaucoup, des amis garçons. (Pankhadi)

Les deux jeunes filles mettent ici en valeur leur approbation de leurs normes culturelles d'origine. Roshni l'a également affirmé de façon claire en contexte scolaire, comme se rappelle son enseignante:

On la provoquait à cet égard-là "Est-ce que tu couches avec les gars, toi?" et des choses comme ça, et Roshni trouvait ça un peu choquant et elle hésitait pas à dire que "non, elle faisait pas ça" et elle était assez affirmée pour... passer pour une nounoune parce qu'elle le faisait pas. Ça, c'était déjà établi depuis l'automne... dans toute l'incompréhension des autres qui se voyaient probablement juste dans cet aspect-là. (Diane)

L'absence de comportement amoureux avant le mariage que leur éducation leur dicte (« C'est bon parler, juste parler, mais pas amour », comme le rappelle Hirkana) contraste avec ce qu'elles voient ou entendent à l'école. Leur vision des relations entre garçons et filles québécois donne cependant parfois lieu à des portraits peu nuancés:

Les gens ici au Québec, quand ils sont petits, ils font l'amour. Et devant les parents, et les parents ils disent rien, ils laissent ça (*grimace de désapprobation*). Moi, j'aimerais que quand on est petit, il faut pas faire l'amour tout de suite. Juste quand on est grandes. Ici, les filles changent chaque semaine ou chaque jour, embrasser et changer l'autre... changer l'autre. Moi, je n'aime pas ça. (Daiva)

Puis, il fait l'amour, puis il laisse, moi, je haïrai Quand même il fait l'amour, et il laisse, on entend tout le temps comme ça à l'école. *Tu as des copines comme ça ?* Je sais pas moi, je connais pas personne, mais au casier, les filles parlent tout comme ça, les gars aussi, de sexe ou quoi; on entend tout le temps ça. Moi, j'aime pas. Et à l'école aussi, ils montrent comment on fait. (Pingala)

Pingala l'avoue elle-même: elle se forge cette vision des relations entre garçons et filles sur la base de conversations écoutées dans les corridors, sans avoir elle-même des amies concernées. De plus, de façon implicite, elle semble montrer de la désapprobation pour les cours de sciences qui explicitent ces informations pour les jeunes¹⁶⁵. Sans aller jusque-là, l'Intervenante Communautaire Scolaire Interculturelle a été témoin de ce rejet des attitudes observées -ou entendues- chez les filles québécoises:

au niveau des relations avec les garçons, oui; ça, c'est quelque chose qui est beaucoup discuté. Quelquefois, elles sont un peu en choc ou en réaction : "eh, au Québec, les filles, ça cruise les autres gars, elles les embrassent. Nous, on n'est pas prêtes à faire ça encore; c'est peut-être un peu trop rapide." (Victoria).

La socialisation genrée est donc observable également au sein de l'école et ne conduit pas à des relations amoureuses, que ces jeunes disent ne pas envisager comme une possibilité, fidèles en cela à leur modèle culturel. Cela conduit même certaines à désapprouver le curriculum concernant les notions autour de la sexualité. De façon plus générale, la socialisation telle que comprise par ces jeunes filles a trouvé d'autres formes et lieux d'exploration: des formes non scolaires de socialisation. Je vais m'intéresser à cet aspect à présent, comme catégorie émergente des entretiens.

5.3 Des formes non scolaires de socialisation

J'emprunte le terme de formes non scolaires de socialisation à Bautier et Rayou (2009):

¹⁶⁵ Rappelons que les cours d'éducation à la sexualité ont disparu du curriculum, mais que des notions d'anatomie sexuelle sont abordées en cours de Sciences.

Les formes non scolaires de socialisation ne renvoient pas nécessairement à des organisations. Il peut s'agir de pratiques et de dispositifs de formation internes à des organisations plus vastes telles que des entreprises, des églises, des armées, des associations. Ou encore de pratiques familiales, ou de pratiques moins formelles encore, par exemple la socialisation par les pairs. (Bautier et Rayou, 2009, p. 149)

Les activités et les contacts proposés par le COFFRET furent principalement mentionnés comme formes non scolaires de socialisation. Certaines adolescentes ont un lien privilégié avec une famille jumelle, que l'association a trouvée et qui s'implique à la mesure de ses disponibilités, pour des activités de soutien linguistique, d'appui plus général à la compréhension de leur nouvel environnement de vie ou pour des loisirs. Pankhadi et Madhur en bénéficient, par exemple: leur famille jumelle s'est impliquée dans des rencontres de parents-enseignants et organise parfois des sorties, comme un film au cinéma. De façon plus informelle, c'est-à-dire sans avoir le titre de famille jumelle, Michèle, une dame qu'elle a rencontrée grâce au COFFRET, est importante dans la vie de Nauka. C'est une référence pour elle en termes d'aide aux devoirs, pour discuter ou pour découvrir de nouveaux endroits au Québec:

Michèle, c'est une dame que je connais ça fait environ un an. Elle m'aide en Histoire puis même maintenant je vais souvent chez eux et on va aller faire randonnée pédestre ensemble. J'ai fait le ski de fond avec eux. Je suis même allée au chalet de eux puis ils me font connaître beaucoup, beaucoup, de choses. **Comme ?...** L'histoire du Québec, puis comme ça... plusieurs choses... Le programme, mais même d'autres choses.

Les échanges entre Nauka et Michèle abordent donc des aspects académiques, mais également culturels. À partir de septembre 2014, Nauka ira jusqu'à vivre la semaine chez cette personne. Le choix de la jeune fille est motivé par les conditions meilleures qu'elle entrevoit pour la suite de ses études au postsecondaire: immersion en français, chambre individuelle. Ce choix est accepté de ses parents, mais reste tout à fait exceptionnel. L'intervenant communautaire scolaire et interculturel (ICSI) qualifiera

cette personne de « deuxième maman » pour Nauka. Les formes de socialisation non scolaires évoquées jusqu'ici sont cependant réalisées avec des personnes plus âgées que les adolescentes bénéficiaires.

Le COFFRET met également ces jeunes filles en lien avec des pairs québécois du même âge par le biais d'une séance hebdomadaire d'aide aux devoirs, les samedis après-midi d'octobre à avril et ce, depuis 2011/2012. Ces échanges sont possibles grâce à des jeunes du secondaire qui étudient au PEI¹⁶⁶, qui font ainsi leur service communautaire, et qui sont recrutés par l'ICSI de l'association. La plupart des jeunes s'y rendent de façon assidue (seule Jayanti a mentionné son désintérêt), et cela a été remarqué par l'ICSI animatrice: « *Et l'Aide aux devoirs, elles y allaient ?* Oui, tous les samedis, toutes, c'est les plus travaillantes ! (*rire*) » (Victoria). Cette dernière soutient que « Oui, il y en a qui se sont créé des amitiés. Il y en a qui se voyaient après l'Aide aux devoirs; il y en a qui sont allés au Centre d'achats entre Québécoises et Népalaises, même qu'il y en a qui ont créé des liens » (Victoria). La perception des jeunes filles est moins affirmée, car ces rencontres se limitent souvent à l'aide académique pour elles: « c'est pas des amies. » (Daiva). Pingala y retrouve une personne connue de la Polyvalente et qui vient elle aussi recevoir de l'aide: « *Y as-tu fait des amis?* Oui, Menkam, elle est noire. [...] *Est-ce que tu la voyais en dehors de l'école ?* Oui, on allait au parc ensemble » (Pingala). Nauka est celle qui a été la plus enthousiaste pour montrer combien l'aide aux devoirs lui a permis d'avoir une amie de son âge qu'elle estime beaucoup: Jeanne. « Elle m'aide souvent à faire des devoirs sinon, c'est juste parler avec. Je vais souvent chez elle et elle vient chez moi aussi, donc on fait juste parler ensemble. *Tu continues à avoir cette amie-là ?* Oui *Même cet été ?* Oui. » (Nauka). Jeanne l'aide en effet même en dehors des samedis après-midis et leurs deux familles se sont même rencontrées:

¹⁶⁶ Les élèves de PEI sont ici majoritairement issus de l'école privée de St-Jérôme, l'Académie Lafontaine.

J'ai invité sa famille chez moi et on a joué et on a fait quelque chose de fun. Moi, elle m'invite souvent juste moi. Parce que eux, ma famille, c'est à cause de eux mangent pas toute la nourriture et ils trouvaient ça un peu de misère pour savoir quoi préparer. Sinon, à Noël, ils sont venus chez nous et ils ont donné des cadeaux à chacun. Puis sa mère, elle a préparé un... muffin... un je sais pas c'est quoi. *Une buche ?* Ah oui, c'est ça. (Nauka)

Ces liens permettent donc à la jeune Nauka de vivre des expériences de partage bien plus larges que la seule aide académique, d'impliquer ses parents dans cet échange, et même d'envisager un projet commun, même s'il n'a pas eu lieu à l'été 2014:

As-tu eu des projets avec elle ? On a essayé... On aimerait aller à Edmonton mais malheureusement, à cause de mon travail [cueillette de fraises et ménage], on n'a pas pu aller. *Et pourquoi Edmonton ?* (rire gêné) J'ai des amis à Edmonton et elle aussi. *Et allez-vous le faire plus tard ?* Peut-être, l'année prochaine. (Nauka)

En bref, pour au moins deux des jeunes filles interrogées, l'activité d'aide aux devoirs organisée par le COFFRET a été bénéfique pour leur socialisation avec une jeune de leur âge, ce qui mérite d'être souligné comme forme non scolaire de socialisation.

Une autre occasion de socialisation a été organisée conjointement par Le COFFRET et l'association Grands frères et grandes sœurs des Laurentides, sous la forme de huit rencontres du programme *Go les filles*, à savoir des mises en situations, sur des thèmes variés comme l'image de la femme, l'estime de soi et l'intimidation. L'ICSI du COFFRET a sélectionné six jeunes filles en fonction de leur capacité à entrer en discussion ensemble et ainsi, y ont participé quatre Népalaises, dont trois de nos jeunes interrogées, et deux Africaines. Ce fut pour Daiva l'occasion de renforcer ses liens avec Menkam:

C'est le fun, c'est cool: on jouait, on fait l'activité, on parlait des choses "c'est quoi le respect?" les femmes ici au Canada... Deux Africaines, Menkam et une autre, participaient. Si on comprend pas, elles expliquaient à moi et si elle comprend pas, j'ai expliqué à elles. (Daiva)

Mathilde, l'organisatrice des ateliers *Go les filles*, confirmera de façon générale cet aspect de rapprochement interethnique, entre les Népalaises et les Africaines présentes: « Au début, deux clans séparés mais, avec les semaines, ils [les Népalaises] commencent à inclure les Africaines dans leurs discussions. [...] Y'a une complicité qui se développe, c'est vraiment l'fun à voir » (Mathilde). C'est donc un bilan positif côté relationnel, « du jamais vu » selon Victoria, l'ICSI du COFFRET qui a elle aussi été témoin de ce phénomène. Pingala, quant à elle, a centré son appréciation sur le contenu reçu: « *Tu as trouvé comment, Go les filles ?* Bien. Parce qu'ils disent comment les Québécois ils intimident. Ils donnent des trucs, on dit aux profs si ils font ça ou ça. Comment on communique avec les personnes, comment on fait les amis » (Pingala). Je reviendrai sur le bilan qu'en a perçu l'organisatrice de ce programme, Mathilde, dans le cadre de la partie suivante, sur leur insertion sociale en perpétuelle évolution.

Une dernière forme non scolaire de socialisation, plus nébuleuse, a été évoquée par Pingala: une mère et sa fille viennent l'aider dans ses devoirs et lire la Bible avec elle. Il semble que ce soit des Témoins de Jéhovah, mais je n'ai pas creusé cette piste de socialisation, les liens se limitant selon Pingala à des rencontres chez elle, mais le prosélytisme pouvant y ajouter un biais, selon moi ¹⁶⁷. Je continuerai donc l'interprétation des résultats par l'identification de situations interculturelles dans les établissements des répondantes.

¹⁶⁷ Selon une conversation notée au 4 juin 2012 dans mon journal de bord avec l'ICSI d'alors, Le COFFRET s'inquiétait également de ces rapprochements, sans pouvoir en évaluer l'impact et en trouvant délicat de s'immiscer dans un aspect de vie privée.

5.4 L'interculturalité à l'école

L'interculturalité à l'école est difficile à cerner, comme mise en pratique de l'interculturalisme prôné par les politiques ministérielles québécoises, comme situations qui mettent en interaction la diversité culturelle (Rocher et White, 2014). En effet, quels indices nous permettent de l'évaluer ? La question reste posée. La mise à distanciation du processus d'intégration, le développement de la réflexion sur l'expérience commune vécue et sur les chocs culturels en font certainement partie. J'ai cependant recueilli ici uniquement des situations concrètes en termes d'échanges culturels et de diffusion de la culture des jeunes, d'abord au niveau de l'école, puis de la classe, et à cette échelle, avec les personnes enseignantes d'une part, et avec les élèves d'autre part. Ces données dépendent des établissements qu'elles fréquentent. Je vais donc les décrire établissement par établissement.

5.4.1 L'école Polyvalente Saint-Jérôme

Rappelons que toutes les jeunes filles interrogées ont été élèves dans cette école secondaire pendant au moins trois ans, sauf Naina¹⁶⁸. À l'échelle de l'école Polyvalente, aucun événement spécifique n'a eu lieu à leur connaissance pour parler de, ou pour mettre en valeur, leur culture. Baidehi l'exprime ainsi:

À l'école, ils n'ont jamais donné une chance pour présenter notre culturel. Mais ils n'ont jamais posé les questions ni propose d'être dans spectacles. C'est pas bien. Beaucoup de personnes nous connaissent pas, comment on vivait. Si ils ont écouté, ils vont nous respecter un peu plus que maintenant. (Baidehi)¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Naina est arrivée à 16 ans et a donc été intégrée à la francisation donnée par le Ministère de l'immigration (MICC), puis à l'enseignement aux adultes

¹⁶⁹ Propos recueilli le 4 janvier 2015, alors qu'elle était présente à la deuxième rencontre avec sa mère, Drisana.

Cette absence de reconnaissance de la culture semble donc peser à la jeune fille. Effectivement, les personnes enseignantes confirment toutes l'inexistence d'activités de rapprochement interculturel, que ce soit dans l'école ou en classe, avec quelques justifications. D'une part, le rythme académique ne laisserait pas de place pour ce genre d'activités : « Non. Le programme [...] est très chargé », a commenté Michel. D'autre part, le faible nombre d'élèves nouveaux arrivants ne rendrait pas pertinent ce type de rapprochement, en comparaison avec un autre milieu scolaire:

Non. Parce qu'on n'en a pas beaucoup d'élèves [immigrants].... Contrairement à Laval où on pouvait organiser des semaines internationales, des midis où justement tout le monde apportait un plat traditionnel, ici, on risquerait de se retrouver avec de la pizza, du pâté chinois et un ou deux plats exotiques donc c'est pas la clientèle malheureusement qu'on a. Puis l'âge de nos élèves, fait en sorte qu'ils sont plus ou moins intéressés à ce genre d'activités-là. (Mélanie)

En fait, un seul événement de type interculturel a eu lieu pour la première fois durant l'année scolaire 2013/2014, et un seul enseignant en avait entendu parler pour y avoir assisté en tant que suppléant. Cette activité d'une journée, au printemps 2014, a été réalisée en collaboration entre l'ICSI, le COFFRET et une enseignante de secondaire 1 du PEI. Elle a cherché à sensibiliser les élèves à la réalité vécue par un nouvel arrivant, avec des ateliers comme celui que rapporte l'ICSI:

Le jeu BAFA-BAFA, où il y a 2 cultures qui se rencontrent, qui essaient d'entrer en contact et de comprendre l'autre culture et il y a de chocs culturels qui se créent et ça fait vivre aux jeunes un choc culturel. Ils étaient vraiment contents de le faire. On a fait ça pour que les jeunes vivent un choc culturel et comprennent la différence, pourquoi c'est différent de se comprendre même quand on parle la même langue. Ça a été de belles discussions suite au jeu, qu'on a fait avec tous les jeunes à la fin. Ça leur a permis de comprendre la réalité des immigrants quand ils arrivent, et qu'est-ce qu'ils peuvent faire pour les aider. (Victoria)

Cette activité, initiée par l'équipe enseignante pour faire vivre un voyage au sein même de l'école, a été un très beau succès pour les personnes présentes:

Le directeur est venu me voir après la journée, la semaine après pour me dire que les parents avaient appelé à l'école, le directeur, pour le remercier, parce que les jeunes arrêtaient pas d'en parler, de la journée, et qu'ils voulaient que ça soit fait de nouveau l'année prochaine. Ça a eu beaucoup de répercussions, plus que je m'attendais. (Victoria)

Ce succès a donc été tangible, mais n'a pas eu de répercussions directes sur les jeunes filles concernées par ma recherche, car elles sont dans d'autres cursus, au sein même de l'école Polyvalente. La diffusion de connaissances sur leur culture et sur leur trajectoire migratoire a pu avoir lieu uniquement en classe, mais d'une autre façon.

Tout d'abord, deux d'entre elles ont fait connaître leur culture au travers d'exposés oraux: « J'ai fait un exposé une fois en français. C'était en 2012, je parlais pas beaucoup français. C'était mon premier exposé oral, j'étais très stressée. J'ai préparé beaucoup, beaucoup, j'ai pratiqué beaucoup. » (Pankhadi); « J'ai dit dans une présentation en français: on fait pas de relations sexuelles avant le mariage et tout le monde sont choqués (*rires*) » (Baidehi). Cette dernière n'a donc pas hésité à se montrer différente, face à ses pairs. Il reste que ce mode de communication n'est pas forcément le déclencheur pour des échanges, comme le montre cet extrait : « ***Après [ton exposé oral], est-ce qu'ils [les élèves] étaient plus intéressés à toi ?*** Un peu, pas beaucoup » (Pankhadi). Des activités didactiques en classe d'adaptation scolaire semblent avoir davantage réussi, aux dires de l'enseignante, à créer des échanges. Ainsi, un livre de recettes, mais aussi un récit collectif, ont été réalisés cette année-là:

Mais on a fait une histoire de classe... Les élèves me ligotent et partent en Thaïlande mais finalement, ils sont pas en Thaïlande, ils sont au Népal et là, une chance qu'on a Sajala et Madhur avec nous parce qu'elles peuvent communiquer avec les gens et c'est grâce à elles qu'on peut se sortir de là. Et là, elles riaient, elles riaient... Les filles [népalaises] trouvaient ça drôle. (Martine)

De par mon suivi scolaire de certaines de ces jeunes, j'ai également su que l'enseignante de français de Nauka, Mélanie, avait proposé à la jeune la lecture du roman *13 ans, 10 000 roupies*, de Patricia McCormick, récit de vie d'une jeune Népalaise depuis les pentes de l'Himalaya jusqu'aux bordels de Calcutta. Une autre enseignante, de secondaire 3, a conçu une situation d'évaluation, sur base de ce roman et d'autres sources autour de l'esclavage, que Baidehi et les classes de secondaire 3 ont dû lire au printemps 2014. Ces démarches, si elles n'ont pas forcément mené à de l'interculturalité en classe, montrent un intérêt certain de personnes enseignantes pour la culture de ces jeunes. Effectivement, plusieurs jeunes filles répondantes ont apprécié les questions et l'intérêt que leur ont porté certaines des personnes enseignantes côtoyées: « Oui, à une profe. À ma profe de l'an dernier. À une remplaçante qui vient dans notre classe et elle connaît un peu notre religion et elle pose des questions: c'est quoi la différence entre indou ? népalaise ? [...] Au prof de francisation » (Madhur). Pingala m'a d'ailleurs assuré que ses enseignants connaissent les Népalais:

En 2e secondaire, tous les profs savaient que j'étais népalaise et comment je suis et toute, parce qu'ils avaient déjà enseigné à d'autres Népalais. ***Qu'est-ce qu'ils savaient ?*** Je demandais pas... mais ils savaient en maths, les Népalais sont forts; en anglais, ils savent tout. (Pingala)

Cette réponse m'a fait sourire, car connaître les Népalais est pour moi plus large que connaître leurs domaines de compétence habituels. Enfin, les échanges interculturels pourraient avoir lieu de façon informelle avec des amis de la classe, mais cela n'a pas l'air d'être le cas: « ***Est-ce qu'ils [tes amis] te posent des questions ?*** Non »

(Baidehi); « *Est-ce que tu expliques ta culture à des Québécois ?* Non, je sais pas... *Pourquoi ?* Je sais pas... Peut-être qu'ils sont intéressés; moi, si ils parlent d'ici, j'aime. » (Pingala); « Non. Jamais. Mes amies québécoises elles savent pas c'est où Népal, fait que elles posent pas les questions à moi » (Daiva). Je relate ici tous les extraits entendus, du fait que cet aspect m'a beaucoup surprise: la différence ne semble pas être une source de curiosité pour la majorité des élèves québécois qu'elles côtoient. Une enseignante m'a d'ailleurs avoué avoir dû intervenir à ce sujet:

Les jeunes en fait, de façon très maladroite, ils ont demandé à Madhur et Sajala "et pourquoi ? gnagnagna ?" (*imitant un ton moqueur*), j'ai dit "non, non arrêtez. On va en parler. Vous avez l'air ignorant quand vous dites des choses comme ça. Demandez-leur de façon **normale**, aux filles, qu'est-ce que ça fait pourquoi, qu'est-ce qui fait que vous avez un cercle rouge dans le front. Ça se demande ! Bravo, t'as de l'ouverture sur les autres cultures, c'est ça !". C'est ça, elles nous ont expliqué... (Martine)

Le récit de cette intervention rappelle que c'est parfois dans la gestion des échanges quotidiens en classe que se construit la base d'échanges interculturels.

En résumé, il semble qu'à la Polyvalente, très peu d'occasions soient offertes à ces jeunes filles de parler de leurs origines et de vivre des échanges interculturels, que ce soit dans l'école, en classe ou avec leurs pairs. L'ICSI l'a confirmé dans ses mots: « À la Polyvalente, c'est gros, donc tout le monde fait un peu sa vie, c'est une grosse école (*silence*). Dans les classes, *silence (soupir)*, c'est peut-être plus difficile l'intégration, même avec les autres élèves » (Victoria). Qu'en est-il des autres écoles ?

5.4.2 L'école secondaire des Studios

Deux jeunes filles, Roshni et Jayanti, y sont élèves depuis aout 2013 et l'accueil d'élèves immigrants est une donnée nouvelle pour l'établissement à partir de cette même date. Dans l'école, de janvier à mai 2014, le documentaire dont il a déjà été fait mention, « Des Studios en couleurs », a été construit avec un vidéaste professionnel et des élèves immigrants, dont des Népalais. Le but est avant tout d'ordre social, comme le soutient l'ICSI:

J'ai fait le documentaire dans le but de favoriser l'intégration des Népalais dans l'école et ils sont arrivés un gros groupe, là. *(rire)* Ça, ça a été pour être sûre que ça se passe bien au niveau des autres jeunes qui ne les connaissaient pas nécessairement et aussi au niveau des enseignants qui comprenaient pas trop la culture. (Victoria)

Le but était également de « créer un outil qui me servirait moi comme ICSI et qui servirait aux enseignants et à la Commission scolaire, pour sensibiliser les autres élèves à la réalité des immigrants et les enseignants... un peu pour partir des discussions » (Victoria). Le résultat a été concluant, selon l'ICSI:

Je pense que ça a créé des liens et ça a augmenté la fierté des Népalais vis-à-vis de leur culture parce qu'au début ils étaient gênés de parler d'eux, tsé, on est Népalais, on sait pas... [...] Ça a aussi servi pour définir leur identité¹⁷⁰. Au début, quand on a voulu "c'est quoi être Népalais", on a fait des brain storming en groupe: c'est quoi être Népalais ? [...] Le faire, ça a été quelque chose et après ça, ça a été de le présenter **eux** devant toute l'école. (Victoria)

¹⁷⁰ « *Est-ce que tu te rappelles de ce qu'ils disaient sur l'identité népalaise ?* Ils parlaient de l'année népalaise qui est différente de l'année québécoise, ça, c'est une des premières qui est sortie; la langue: ils voulaient absolument qu'ils parlent un peu népalais dans le film, pour qu'on entende leur langue; la nourriture; ils aimaient le soccer; ils voulaient parler qu'ils aimaient, qu'ils étaient bons en soccer *(rire)*; la danse, c'était important; puis la musique népalaise.» (Victoria)

Le résultat positif a donc été à la fois dans le processus de réalisation et dans le contenu final, selon l'ICSI. Une journée interculturelle a ensuite été organisée au printemps 2014, à l'occasion du lancement du film. Les jeunes filles se sont impliquées dans la préparation des *momo* et les ont servis à leurs pairs, mais ont été trop timides pour s'habiller en sari. Comme le souligne l'ICSI, « c'est bien trop gênant d'être différent. Ils veulent passer inaperçues. » (Victoria). Cela a quand même été une belle occasion d'échanges, selon un enseignant:

Une journée interculturelle. C'était très intéressant ça aussi. [...] Ça a vraiment amené de l'engouement. Les jeunes se questionnaient, puis là les réactions: "Les jeunes femmes, c'est pas pareil là-bas" "Ici, juste au niveau des vidéo clips, elles sont beaucoup plus vêtues qu'ici". Et là, ça a ouvert sur l'hypersexualisation; on est tombés dans ce sujet-là, bref, ça a ouvert beaucoup, beaucoup de discussions, c'était vraiment intéressant. Mais bref, ce genre d'activités, faudrait en faire pour chaque personne qui vient d'une nationalité. Tout le monde y gagnerait. Ça nous ouvre, finalement. Ça enlève les préjugés, beaucoup, beaucoup... (Jérémy)

Cette journée a donc un bilan positif, pour déraciner les préjugés, au sein de l'école. Cependant, les deux jeunes filles népalaises ont également souligné que la classe était un environnement propice pour parler d'elles et pour se sentir respectées. Leur enseignant mentionne deux autres occasions de partage, cette fois-ci limitées à la classe:

Mais les filles aussi ont pu amener des plats dont je ne me rappelle pas les noms. Il y avait toute la classe. On a mis de la musique. On a mis ça "concept". Les jeunes filles étaient avec leur tenue, les robes du Népal, c'était de toute beauté. ***Vous avez fait ça quand ?*** On a fait ça deux fois dans l'année, on a fait ça avant les fêtes et dernièrement, ça fait quelques mois, à la fonte de la neige. [...] C'était drôle de voir les réactions autant des Népalaises que des Québécois qui goutaient. Les autres, ils riaient. C'est piquant, je pense, ils mangent très épicé. Roshni, elle a dit "Non, on l'a mis beaucoup moins épicé". Puis là, j'avais des jeunes hommes ou filles qui avaient les larmes aux yeux, qui s'étouffaient. Là on a ri parce que Roshni, elle a dit : "C'est parce que c'est vraiment pas épicé; on l'a adapté parce qu'on savait qu'on aurait cette réaction-là". Ça fait que ça a fait beaucoup de liens, de rapprochements, puis beaucoup de questions entre les élèves. C'était vraiment le fun, comme activité; la musique aussi, c'est vraiment pas comme nous. (Jérémy)

Cette activité dans la classe a donc permis des échanges avec, comme déclencheurs, la nourriture et la musique. De leur côté, les jeunes filles apprécient l'attention de leurs personnes enseignantes: « mes profs, ils me respectent » (Jayanti). Roshni développe ce point, notamment à propos de son enseignant titulaire:

Il écoute bien, pis quand je lui ai montré comment ça se passe au Népal, il écoute aussi. "Regarde, montre-moi" et il écoute toutes les choses pis avant là, moi et Jayanti on a faire, décidé fait népalais nourriture et on l'a amenée et toute la classe a mangé, tous les étudiants. (Roshni)

Du côté des relations avec leurs pairs, Jayanti a mentionné une source d'agacement: « Mais, dans ma classe, là, quelqu'un, garçon... dans mon école, quelqu'un dit "Népalaise, Népalaise" (*avec air de mépris*), ils respectent pas, il dit: "Les népalaises, les filles, c'est ça" [...] Mais on fait comme ça (*revers de la main*), on n'écoute pas » (Jayanti). C'est cependant le seul cas d'attitude méprisante qui m'ait été relaté. Sinon, quelques échanges ont eu lieu dans la classe au sujet de leurs origines : « *Est-ce que tu expliques ta culture à des élèves québécois ?* Juste des fois, quand ils ont demandé, j'explique. *Souvent ?* Non, pas souvent, mais des fois. » (Roshni); « Quand dans ma classe personnes demandent moi : "et au Népal, qu'est-ce qu'on fait là-bas?",

on réponse » (Jayanti). Des échanges entre pairs au sujet de leurs origines semblent donc avoir lieu rarement, à l'occasion.

En bref, l'école secondaire des Studios a mis en place quelques événements plus spécifiques pour l'accueil de sa population d'origine immigrante, et l'environnement de la classe permet aux deux jeunes filles présentes des occasions d'échanges, particulièrement avec leur personne enseignante et plus rarement avec les élèves. L'ICSI confirme l'ouverture particulière à cette école: « tout le monde a une différence quelconque, pas forcément culturelle, ce qui fait que tout le monde est ouvert à la différence des autres plus facilement » (Victoria). Elle fait ici allusion aux différences en termes de rythme d'apprentissage, de dysphasie ou autres troubles. Intéressons-nous maintenant à l'Édifice Marchand.

5.4.3 L'Édifice Marchand

L'établissement de formation générale aux adultes, l'Édifice Marchand, accueille une population d'adolescents raccrocheurs ou d'adultes en reprise d'études. L'andragogie qui y est pratiquée, sur base de livres par matière, ne favorise pas à priori les échanges en classe, sauf dans les classes de francisation. Cependant, les deux jeunes filles qui y sont en 2013/2014, Nauka (à temps partiel) et Naina (à temps plein), dépeignent un environnement propice aux échanges interculturels. En effet, au niveau de l'école, aux printemps 2013 et 2014, dans le cadre de la Semaine québécoise des adultes en formation, l'accent a été mis sur la découverte des cultures des étudiants d'autres origines. La première année, ce fut axé sur les réfugiés bhoutanais grâce à la

présentation de leur trajectoire migratoire¹⁷¹ et à un film réalisé et commenté par Julie Corbeil, intitulé *Rencontres avec le bout du monde* (2012). En 2014, cet évènement fut concentré sur une journée et fut élargi à tous les groupes ethnoculturels présents, avec partage de spécialités culinaires. Deux enseignantes s'ouvrent sur les retombées de ces événements:

Il y a eu deux semaines interculturelles. La semaine passée [l'année passée], c'était la semaine bhoutanaise pour faire connaître la culture bhoutanaise dans l'école. Ça avait été bien accueilli. Ça avait eu de belles retombées. Ça a vraiment été une activité de rapprochement avec les Québécois. Ils ont vu le film, ils t'ont entendue en conférence, les filles bhoutanaises ont mis du henné aux filles québécoises; les filles ont mis leur costume traditionnel cette journée-là et tout le monde les a vues. Cette année, on a élargi à l'interculturel. Que toutes les minorités dans l'école puissent avoir de la visibilité. Encore là, les Bhoutanais étaient pas mal majoritaires. Mais il reste que les Colombiens, les Congolais, la Chinoise, ils ont fait des petites bouchées, des *dumpling* chinois, des *momo* népalais... ***Comment tu nommerais les retombées ?*** Il y a de la démystification des cultures minoritaires à l'école aux yeux des Québécois. Ça, c'est sûr que c'est de l'information, à tout le moins. Je sais pas si ça amène du rapprochement ou si ça amène plus d'acceptation, mais au moins, c'est moins nébuleux, ils se connaissent plus. (Gisèle)

Sa collègue confirme: « Les Québécois les ont mieux acceptés, ils savaient d'où ils venaient. Puis, je pense qu'ils réalisaient tous les efforts que les Bhoutanais faisaient » (Louise). Les deux jeunes filles élèves de l'établissement ont également conscience de la portée de ces événements. Naina affirme: « Oui, ils respectent notre culture. Parce que le mois dernier, il y avait la semaine de la diversité culturelle » (Naina); « À Marchand, on a eu une Semaine interculturelle. [...] J'étais habillée en kurta. C'était le fun. Les gens trouvaient que notre robe était très belle et ils me posaient quelques questions » (Nauka). Il reste que les enseignantes sont conscientes des limites de ces événements ponctuels: « Il y a moins de préjugés des Québécois vis-à-vis [des autres

¹⁷¹ Ce diaporama, inspiré des conférences menées à l'automne 2011 avec Mathieu Boisvert et axé sur tous les décalages et adaptations que ces réfugiés ont dû vivre, a été présenté par moi-même, en deux fois, à tous les étudiants et étudiantes de l'école.

groupes ethnoculturels], mais ils se mêlent pas plus. » (Gisèle). L'impact limité vient également de la structure même de la clientèle de l'établissement:

Le problème, à l'éducation aux adultes, c'est qu'on a toujours des nouveaux élèves qui arrivent. [...] Pas plus tard, il y a deux semaines, j'ai entendu un Québécois qui disait à un autre en regardant les Bhoutanais: "on est-tu au Québec, ici ? Où est-ce qu'on est ?" Alors, le mur, il est là parce qu'on a toujours de nouveaux élèves. Et peut-être qu'il n'y a pas assez d'immigrants à St-Jérôme. (Louise)

Des efforts pour organiser des activités où l'interculturalité peut se vivre sont mis de l'avant, mais n'ont pas encore un large impact sur toute l'année et sur toutes les personnes présentes. Dans le cadre de la classe, des échanges plus constants ont lieu avec les personnes enseignantes: « Ah, quand j'étais en Monde contemporain, ma professeure, elle fait un voyage en Inde et elle connaît la culture des indous et aussi elle parle des camps de réfugiés. Elle a donné mon exemple. » (Naina). De même, Naina a particulièrement échangé avec un ami québécois:

Souvent, je parle de ma culture [avec un ami québécois]. Quand il écoute tout, il fait "pas vrai, pas vrai". Parce que je parle de ma mère, elle a marié à 10 ans et elle est venue chez mon père 2 jours et après elle est retournée dans sa maison et, deux ou quatre ans après, elle est retournée pour vivre chez mon père. Je dis la vérité, mais il dit "non, non, non, c'est pas vrai" (*rires*). Aussi, j'ai souvent dit que dans notre culture, la famille est le plus important et on est toujours avec la famille. Sans mariage, on ne quitte pas nos parents. Il a dit "Naina, tu dois changer." Mais je ne peux pas. (*rires*). (Naina).

Naina se confie donc sur les aspects culturels que j'ai déjà abordés, concernant les conceptions du mariage mais, parallèlement à la remarque que j'ai précédemment faite au sujet de Nauka, Naina montre ici qu'elle est consciente de son habitus (ou du moins de certains aspects de celui-ci), sans pouvoir toujours s'en distancier.

De façon plus générale, Naina a également des échanges avec d'autres étudiants et étudiantes. Elle en a relaté un à propos de sa religion: « ils me demandent "quelle religion t'es?", "je suis indoue"; "ah, c'est bien" et quelque chose comme ça... mais je sais pas quoi dire » (Naina). Cette remarque spontanée est d'ailleurs pour moi révélatrice de ce que j'ai observé souvent et notamment dans le cadre de la maîtrise (Halsouet, 2012): c'est très difficile pour eux de nommer ce qu'est l'indouisme, l'orthopraxie étant prédominante pour beaucoup -quel que soit leur âge-, en continuité avec ce qui leur a été appris par la génération précédente.

Finalement, à l'Édifice Marchand, des événements annuels qui favorisent l'interculturalité se sont tenus depuis deux ans, depuis 2013, et permettent de défaire en partie l'indifférence observée jusque-là entre Québécois d'implantation ancienne et personnes immigrantes. Le point de vue des mères est cependant également intéressant à entendre concernant l'interculturalité à l'école. Il est en fait varié. Hirkana avoue simplement: « Je sais pas, moi » (Hirkana). Akshara pense que « Oui, ils ont respecté et aussi pourquoi c'est important pour savoir autres cultures, pour connaître notre culture et savoir d'autres cultures aussi » (Akshara). Banita est plus nuancée sur la façon dont sa culture est respectée à l'école: « Ça dépend des personnes » (Banita). Elle développe ensuite sa position, où sa culture semble ne pas avoir sa place à l'école:

On peut accepter comme les ici. École on pas besoin beaucoup de culture, je trouve que comme ça. À la maison, c'est correct pour nous. Mais à l'école, avec tout le monde amis et Québécois même chose. À l'école, pourquoi besoin plus de culture ? *Ah, OK, je vais dire ce que je comprends. Ce que je comprends, c'est que vous dites que, à l'école, ma culture n'a pas besoin d'être à l'école.* Oui... *À l'école, tout comme les Québécois.* Tout comme les Québécois. *Mais à la maison, j'ai ma culture et puis je la garde.* Oui. *C'est ça que j'entends ?* Oui. (Banita)

Pour Banita, la culture népalaise n'a donc sa place qu'à la maison et la vie à l'école doit être uniforme pour tous les élèves, Québécois et autres origines confondues. Encore une fois, selon elle, de la même façon qu'on ne vient pas à l'école pour socialiser, on ne vient pas à l'école pour vivre ou pour montrer sa culture familiale.

En résumé, l'interculturalité ne semble pas être une dimension cultivée à la Polyvalente tandis que l'Édifice Marchand et l'école secondaire des Studios l'ont mise en avant ponctuellement, pour l'une lors de deux événements en mai 2013 et 2014, et pour l'autre, avec la réalisation d'une vidéo et par une journée. Cependant, l'inaction des jeunes dans certains événements et les propos d'une mère laissent transparaître que cette dimension ne semble pas essentielle à tous: les deux sphères, familiale et scolaire, sont-elles considérées par certains comme étanches ? Je reviendrai sur cet aspect-là et je me centrerai maintenant sur les différences marquées entre le vécu scolaire des jeunes filles au Népal et ici.

5.5 Des différences marquées de vécu scolaire entre le Québec et le Népal

L'aspect des différences de leur vécu scolaire entre le Québec et le Népal a émergé des entretiens, sans être prévu initialement dans la grille d'entretien. Même s'il s'agit d'aspects parfois éloignés de la socialisation, cela me semble une dimension très intéressante en lien avec la façon dont les jeunes répondantes considèrent et vivent l'école encore maintenant. J'ai donc relevé plusieurs catégories de différences en analysant leurs propos. La première distinction qui est ressortie concerne l'aspect matériel: « Au Népal, on est assis par terre, on n'a pas de casier, bâtiment de bambou et non de ciment. Quand il pleut, l'eau rentre... » (Roshni); « Au Népal, dans la classe, il y a beaucoup d'élèves : 70, 90. Il y a beaucoup d'élèves. Ici, c'est juste 15, 16, 25, 26. » (Madhur). Ces classes bondées ne sont pas propices à un accompagnement

suivi, comme le signale Pingala: « Au Népal, c'est juste en classe qu'on demande et il y en a tellement d'élèves qu'on peut pas. » (Pingala). Rappelons que Brown, dans son rapport de 2001, confirme cette donnée puisqu'il calcule un enseignant pour 62 élèves.

Deux autres catégories de réponses sont plus directement en lien avec les personnes enseignantes. D'un côté, les jeunes filles ont toutes signalé la crainte du professeur et la pratique du bâton: « Au camp de réfugiés, ils [les enseignants] frappent aussi. Quand j'étais petite, avec une grosse règle de bois et, même je me souviens, ça fait mal. Parfois, les profs ils me frappent sans raison » (Nauka). Cette affirmation contrevient cependant à celle de Brown (2001): "Discipline is good and corporal punishment is officially banned" (Brown, 2001, p. 131). Le fait que les jeunes soulignent unanimement cet aspect vécu dans la pratique d'années de scolarité a du poids pour contredire un fait relaté à la suite de deux semaines d'observation de l'évaluateur de l'UNHCR.

La raison principale qu'ont évoquée plusieurs jeunes pour expliquer ces mauvais traitements corporels a été de ne pas avoir fait les devoirs. J'ai alors poussé plus loin la question: « *Et est-ce que tes parents ont dit quelque chose ?* Non, mes parents n'ont rien dit parce que, si on parle, peut-être qu'on va devoir quitter l'école. » (Naina). L'enseignant est donc craint et peut infliger des corrections sans que les parents ne réagissent. Il appert qu'inversement, le respect aux professeurs leur paraît encore très important. Naina est très expressive à ce sujet:

Ici, les étudiants ne respectent pas les professeurs, mais nous, si le professeur dit quelque chose, on ne parle pas avec le professeur comme ça. Nous, on doit le respecter. Mais ici, non. Ici, si le professeur dit quelque chose qui fâche un étudiant, il va sortir de la classe. Nous, on ne fait pas ça, jamais, jamais (*ton un peu scandalisé*). (Naina)

Ce respect parfois craintif de la personne enseignante peut être même surprenant pour un enseignant québécois, comme ce fut le cas de l'enseignant tuteur de Baidehi: « J'ai clarifié les choses avec Baidehi. J'avais peur qu'elle soit fâchée après moi. Mais pas du tout. *Non, t'es l'enseignant, tu représentes l'autorité.* Pour moi, dans ma tête, j'ai pas conscience que c'est comme ça qu'elle me voit » (Michel). C'est en effet une posture souvent inhabituelle pour un enseignant dans le contexte des classes secondaires.

D'un autre côté, toujours concernant les enseignants, les différences majeures mises en valeur entre le Népal et le Québec consistent dans la formation et dans les méthodes pédagogiques employées. Ainsi, selon Baidehi, « au Népal, il n'y a pas vraiment de formation des enseignants: un secondaire 5 pouvait devenir professeur. Il n'avait pas de bons trucs pour savoir enseigner. » (Baidehi). Il est vrai que tous les enseignants étaient bénévoles dans le camp de réfugiés, formés par l'organisation non lucrative Caritas. Ainsi, des étudiants ayant fini leur scolarité (Grade 12, là-bas) pouvaient accéder à cette fonction. Nauka complète les propos de Baidehi: « Ici, les professeurs ont beaucoup d'idées qui pourraient... Ils trouvent beaucoup de choses pour mieux comprendre leur élève. Parfois, ils font des dessins, parfois, des actions. Je trouve ça très intéressant » (Nauka). La formation des enseignants d'ici est donc fort appréciée en termes de méthodes plus variées et flexibles pour répondre aux besoins de l'élève.

Une dernière catégorie de différences qui est ressortie entre le Népal et le Québec concerne les méthodes d'apprentissage:

Là-bas, c'est plus facile... Au Népal, on étudie par cœur et on comprend pas qu'est-ce ça veut dire et ici, on étudie par cœur, -moi, j'étudie par cœur- mais comprendre aussi mais là-bas, seulement étudier par cœur puis... j'ai étudié, j'ai capable d'étudier par cœur 2-3 pages mais pas comprendre. Ici, les professeurs ils expliquent beaucoup... (Pankhadi)

Comprendre est une caractéristique qui est donc nouvelle pour elle, et pour d'autres adolescentes interrogées. Parallèlement, poser des questions est également une expérience toute récente pour plusieurs: « Ici, quand on comprend pas, on pourrait demander. Au Népal, on pourrait demander, mais pas comme icitte. Ici, on pourrait aller quand on veut, voir les profs » (Pingala); « Les élèves posent beaucoup de questions et quand ils n'ont pas compris, le professeur explique bien. Je trouve ça vraiment bien. Moi aussi, je pose des questions et j'aime ça. » (Baidehi). Poser des questions permet d'accroître la capacité de compréhension, mais fait également partie intégrante de la troisième compétence transversale du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2004) qui est d'exercer son jugement critique. Le rapport à l'enseignant, les méthodes d'apprentissage et les façons d'être en classe pourraient être mises en lien avec ce que Perrenoud a appelé le métier d'élève (Perrenoud, 2013): ses modalités changent beaucoup entre le Népal et leur expérience scolaire d'ici. Sont-elles guidées pour comprendre ces changements ? Les personnes enseignantes sont-elles conscientes de ce nouveau métier qu'elles ont à apprendre ? Leur insertion sociale au sein de l'école sera en tout cas à observer à la lumière de ces transformations à absorber.

Les mères, quant à elles, ont mis en valeur une autre différence entre l'école ici et l'école qu'elles ont connue au Bhoutan ou au Népal: son accessibilité pour les filles, qu'elles apprécient beaucoup. En effet, ce ne fut pas leur cas durant leur enfance, que celle-ci se soit passée au Bhoutan ou au Népal: les dames sont toutes analphabètes, alors que leurs frères ne l'étaient pas. Pour le prouver, je vais reprendre des éléments

de leur trajectoire scolaire. Akshara, la mère la plus âgée, n'est pas allée à l'école au Bhoutan. En effet,

Elle a amené les vaches et les chèvres dans la forêt et ramener le soir à la maison. Dans la journée, elle est allée pour amener les vaches, les chevreaux dans la forêt. Après, dans la soirée, elle est allée pour faire la cuisine dans la maison, manger. [...] Dans la maison, y'en a 16-20 personnes comme ça. Elle a marié quand elle était jeune. Dans le temps de maman, ils n'ont pas donné la priorité aux filles pour les études, seulement les garçons. (Akshara, par la bouche de Tanmaya)

Ensuite, au Népal, Akshara a eu très peu de temps pour étudier dans les camps de réfugiés du fait de sa lourde responsabilité familiale (huit enfants, dont la dernière née dans les camps). De même, Harathi se rappelle ainsi de son enfance au Bhoutan: «Au Bhoutan, tous les garçons allaient à l'école et toutes les filles restaient à la maison, travaillaient à la maison, à l'extérieur » (Harathi). Et, à la maison, la charge de travail était lourde, comme en témoigne Hirkana : « ***Vous travailliez à la maison ?*** Toutes les choses dans la cuisine aussi, faire le ménage aussi. À l'extérieur, pousser les légumes, pousser les fruits, les blés, le riz, dans les champs aussi. Beaucoup de travail, Des fois, on regarde les vaches aussi, dans les fermes » (Harathi). Hirkana a connu cette situation également au Népal:

Était-ce la même chose [égalité garçons-filles] quand vous étiez jeune ? Non. Mon frère oui, au Bhoutan et au Népal. Au Népal, je étudier pas, travailler... ma sœur.. préparer la nourriture, garder ma petite sœur, mon petit frère; faire le ménage; aller chercher l'eau très loin avec un seau, mettre de l'eau et après, apporter à la maison. Mon grand et mon petit frère étaient à l'école. (Hirkana)

La charge de travail de la femme au Népal comme au Bhoutan était donc énorme, particulièrement dans la tenue de la maison et dans l'accompagnement des plus

jeunes. De son côté, Banita a également connu une scolarité considérablement différente de celle de ses frères:

Parce que mon père, il est prêtre des hindous, ils sont vouler études comme prêtres. C'est pour ça, filles pas droit prêtres, juste garçons. C'est pour ça garçons aller à l'école longtemps, comme les études beaucoup comme prêtres. Hindoue religion des prêtres. Nous, c'est pas comme ça. 4 ans études pour anglais, différent un petit peu [...] Mon frère étude 14-15 ans. (Banita)

Donc, de façon unanime, les mères n'ont pas connu l'école ou très peu (seulement deux d'entre elles, Akshara et Banita, respectivement deux mois et quatre ans) et ont exprimé leur satisfaction de voir leurs filles bénéficier au Québec de l'égalité garçons-filles au regard de l'éducation. L'ICSI en a eu des témoignages dans sa pratique à leurs côtés: « Oui, moi ce que je ressens, c'est que les mères aiment ça. Elles vont pas nécessairement le dire à haute voix au père, là. Je pense que les femmes sont fières que leurs filles aient cette égalité et cette liberté-là au Québec. » (Victoria). D'ailleurs, plusieurs jeunes filles sont conscientes d'être épaulées par leurs familles dans cette égalité d'études entre garçons et filles. C'est le cas de Naina et de sa sœur interprète d'Akshara, Tanmaya: « Dans le temps de maman, ils n'ont pas donné la priorité aux filles pour les études, seulement les garçons. Maintenant, tout le monde donner la priorité à la fille, elle a dit comme ça. C'est pour ça elle nous dit à nous : étudie, étudie » (Tanmaya). C'est souligné également par Baidehi: « pour ma famille, pas de différence, important d'être éduquée comme fille. » (Baidehi).

Or, dans les camps, même pour les jeunes filles, le respect de l'égalité garçons-filles n'avait pas l'air aussi évident et les réponses à ce sujet ont été mitigées. D'un côté, Naina affirme, avec assurance:

Mais ouiiii (*appuyé*), pour l'éducation, c'est 100 % (*elle met ses deux doigts, index et majeur, parallèles et collés*). Mais quand on est au Bhoutan, ils donnent l'éducation plus aux garçons qu'aux filles. J'écoute comme ça. Mais je suis née au Népal, je ne sais pas. Au Népal, depuis les camps, l'éducation est pour les deux, garçons et filles. (Naina).

Dans sa famille effectivement, ses sœurs aînées ont été soutenues au Népal au même titre que ses frères plus âgés, pour aller étudier après leur secondaire à l'université de Biratnagar¹⁷² et ce, dans des domaines différents. Cependant, ce portrait ne semble pas si généralisable pour d'autres, comme le notent deux autres jeunes filles, Baidehi et Nauka:

Est-ce qu'au Népal tu voyais qu'il y avait des différences ? Oui. *Comme...* Elles ne s'assoient pas à la même place, les filles d'un côté; les gars de l'autre. Les filles sont plus timides que les garçons au Népal et elles ne posent pas les questions alors qu'ici, c'est pareil. Au Népal, certaines filles arrêtaient avant le Grade 10, mais je ne sais pas vraiment pourquoi. (Baidehi)

Est-ce que c'était le même cas au Népal ? Non, pas du tout parce qu'ici, les filles sont plus indépendantes que dans les camps de réfugiés. Là-bas, les communautés voient... pensent que les filles peuvent pas faire grand-chose dans leur vie. Puis une fois, elles vont se marier et ça va être fini, études et tout ça. Ils pensent quelque chose comme ça. (Nauka)

Une mère le signale elle aussi dans ses mots, au sujet de la vie professionnelle pour les personnes des deux sexes : « Un petit peu différent que garçons et filles. *Qu'est-ce qui est différent ?* Comme des fois les garçons travaillent un peu à l'extérieur [des camps]. Filles un peu moins travaillent à l'extérieur. Garçons un peu plus. C'est comme ça. » (Banita). Des différences dans les faits pouvaient donc encore exister au Népal, derrière le discours égalitaire.

¹⁷² Biratnagar est une ville à environ 70 km des camps.

Changement de métier d'élève, nouveauté de l'égalité garçons-filles pondèrent donc la socialisation scolaire des jeunes répondantes au Québec. Il s'agit maintenant de mieux la comprendre dans son processus d'évolution, comme je le ferai ci-après.

5.6 Une insertion scolaire en perpétuelle évolution

5.6.1 Des phases délicates

L'évolution de l'insertion scolaire de ces jeunes filles est en perpétuelle mouvance, mais en connaître le point de départ est également pertinent. Une jeune fille, Nauka, a souhaité raconter son premier jour à la Polyvalente, à ma question « *As-tu quelque chose à rajouter en ce qui concerne ton intégration à l'école ?* ». Son récit montre toute la difficulté surmontée, car rien n'avait été prévu pour l'accompagner dans ses débuts. À titre de récit de vie, je propose ici un large extrait de son témoignage:

À la Polyvalente, je parle toujours du début, c'était quelque chose ! Au début... [...] le premier jour, c'était... je sais pas quoi dire... Ils m'ont directement... Le premier jour, j'avais pas un cours de francisation et ils m'ont mis dans le cours général, avec des Québécois et je comprenais même pas bonjour non plus et c'était comme très triste... *T'avais de la peine ?* Oui. Beaucoup... La première journée, j'avais cours de français. Je pense, le prof avait donné une feuille - maintenant je comprends pourquoi il nous donne une feuille : on devait trouver les fautes d'orthographe. (*rire*) Maintenant je ris beaucoup quand je pense à ça, mais c'était... J'ai parlé un peu d'anglais et il me dit "Try, try" Je sais pas comment (*rire*), comment expliquer, je suis tout nouveau, c'était comme "voyons don". *Il n'y a personne qui t'a introduit ?* La première journée, non. Parce que j'étais toute seule aussi, dans la classe. Toute seule Népalaise dans la classe. Peut-être ils pensaient que je connais un peu. Et ils sont en train d'écrire un texte argumentatif de 450 mots (*rire*). Mais je suis venue chez moi pour manger et après le lunch, je savais pas où aller [...] J'ai jamais oublié ça dans ma vie. (Nauka)

Ce récit qu'elle fait à présent avec détachement montre tout de même le difficile moment d'incompréhension et de décalage qu'elle -et d'autres- ont vécu dans leurs premiers jours à l'école. Leur insertion sociale à l'école a donc eu des débuts difficiles et souvent sans ou avec très peu d'accompagnement. Il est important de mettre en valeur ce point de départ pour réaliser les changements déjà vécus par ces jeunes. Cela peut également être utile pour montrer à quel point être intégré dans une classe d'accueil et être intégré dans la classe régulière peut être différent au départ, surtout quand rien n'est prévu pour le début de cette expérience, ni au sein de la classe, ni dans l'école.

Leur insertion sociale a également pu connaître des phases difficiles, par exemple dans le passage entre deux niveaux, entre deux classes, comme en atteste Naina dans un autre court récit de vie sur son expérience à l'Édifice Marchand:

Quand je suis arrivée en secondaire 3, j'ai changé de classe. ***Et c'est depuis là que tu es moins timide pour avoir des relations avec les Québécois ?*** Non, non, non, j'étais malade (*expression désespérée*) parce que j'étais seule bhoutanaise dans la classe et quand ils sourient, je pensais qu'ils riaient de moi. Une fois, dans la classe, j'ai parlé avec la professeure, j'ai pleuré avec elle et elle m'a expliqué "non non non, ils ont ri parce que..., ils ont pas ri de toi." Ma professeure m'a conseillée : "ne pense pas ça, les Québécois rient de leurs choses, pas de toi. Naina, si tu ne te sens pas bien, tu peux venir à côté de toi." Et après ça, elle m'a dit de changer de place et je me suis assise en avant, en face du professeur. Vendredi, j'ai parlé avec elle et, le lundi, j'ai commencé à rester en avant et je ne pouvais plus voir la tête des Québécois. Et après quelques jours, j'ai commencé à parler avec Élisabeth [...] ***Et après, tu es allée vers les Québécois ou les Québécois sont allés vers toi ?*** Non, non (*appuyé*), c'est moi, les Québécois ne viennent pas, c'est moi ! ***Comment tu as fait ?*** C'est difficile à expliquer. Quand je voyais les Québécois, je leur ai souri. Après ça, je leur ai dit "salut" et j'ai commencé à leur parler. Et aussi, je dois faire une présentation orale. Cette temps-là, la professeure a cherché une Québécoise pour faire la présentation ensemble. Nous sommes allées à la cafétéria. Quand on pratiquait la présentation orale, j'ai parlé avec elle et elle est devenue mon amie. Après ça, [...], il y avait des amis qui venaient à la cafétéria. Mais elle est une fille qui parle avec tout le monde (Naina)

Cet extrait montre donc que le passage d'un niveau à un autre, avec perte de repères (« plus de Bhoutanaises »), a été difficile et a conduit à beaucoup d'inconfort (la perception « qu'ils riaient de moi »), mais a bénéficié de l'accompagnement, d'une part, de l'enseignante (« j'ai parlé avec elle »; « Ma professeure m'a conseillée : "ne pense pas ça" »; « elle m'a dit de changer de place »), d'autre part, d'une étudiante (« elle est devenue mon amie »; « elle est une fille qui parle avec tout le monde ») et, enfin, de par ses propres efforts de mise en contact (« les Québécois ne viennent pas, c'est moi ! »).

En parallèle, il est pertinent, pour comprendre l'évolution de leur socialisation et de leur affirmation de soi dans un groupe, de prendre connaissance du bilan que dresse Mathilde, animatrice du programme *Go les filles* : les Népalaises qu'elle a eues dans son atelier (dont trois des répondantes) y ont abordé « des sujets qu'ils [elles] ont jamais vraiment entendu parler » (Mathilde). Elle en donne deux exemples: « on arrive avec "estime de soi" et ils [elles] nous regardent avec des points d'interrogation. Donc, moi, partir de la base, expliquer avec des mots simples, s'assurer qu'elles ont bien compris. » (Mathilde) et « ils [elles] savent pas trop ce que c'est une force, une qualité. Donc, là, faut qu'on nomme des exemples. "Qu'est-ce que tes parents te disent des fois ? C'est quoi tes amies te disent des choses qui te font du bien ? » (Mathilde). À l'inverse des Québécoises qui ont vécu les mêmes ateliers et « qui en entendent parler depuis qu'elles sont arrivées à l'école et même avant », savoir ce qu'est l'estime de soi et savoir dégager ses qualités individuelles ont donc été des énigmes en début de parcours pour Daiva, Madhur et Pingala. Cependant, ces jeunes ne sont pas rendues au même point car, au sujet de Pingala, elle ajoute: « j'ai l'impression que c'est celle qui avait le plus de réponses à nos questions. [...] Ça avait l'air de plus la toucher que les autres. » (Mathilde). Des concepts aussi fréquents dans l'éducation des jeunes Québécois que l'estime de soi ou la mise en valeur des qualités

individuelles sont donc, au départ du moins, des notions inconnues pour les jeunes filles.

Donc, il est possible de conclure que la socialisation connaît des phases et pas une ligne droite, est ponctuée de prises de conscience bien éloignées de leurs connaissances personnelles préalables sur elles-mêmes, et peut connaître des phases délicates où l'accompagnement est tout à fait aidant et nécessaire. Les personnes enseignantes sont souvent au centre de ce processus et examinons maintenant comment elles perçoivent le processus de socialisation de leurs élèves.

5.6.2 Le portrait de leur socialisation, selon les personnes enseignantes et selon l'ICSI

Le mode de socialisation des jeunes népalaises à l'école comporte une caractéristique très souvent évoquée par les personnes enseignantes: elles sont perçues comme très discrètes et très introverties, ce qui contraste avec la majorité de leurs pairs québécois. Voici des exemples d'appréciation de ce point-là par des enseignants: « Je les ai perçues assez gênées » (Mathilde); « Ils sont très timides, souvent **très** à l'intérieur d'eux-mêmes; c'est très difficile de les faire sortir de leur coquille. » et « Les filles, que j'ai eues moi, une timidité exceptionnelle là aussi. Dans le sens où ça dit pas un mot. » (Mélanie). En parallèle, et de façon encore générale, des qualités leur sont reconnues malgré ce manque d'informations à leur sujet: « ce sont des élèves qui sont assidues, qui veulent réussir. » (Martine); « Les élèves bhoutanais ont tous un grand désir d'apprendre. Tous motivés. Pas nécessaire de faire groupes réduits. C'est pas des élèves problématiques, j'en prendrai 50 ! » (Cathya).

Ce sont des élèves exceptionnels dans leur nature, c'est-à-dire dans les efforts mis à la tâche, dans la recherche de perfection, Ils sont travailleurs. On a rarement vu des élèves prêts à faire autant d'efforts pour parvenir à réussir ou atteindre leur but. Là-dessus, c'est une grande force des Népalais. (Mélanie)

Ces élèves semblent donc se démarquer quant à leurs efforts en termes scolaires. Malgré ces tendances générales très souvent mises en valeur, se dégagent plusieurs profils de socialisation. En effet, de façon générale, l'ICSI rapporte que:

Selon la personnalité propre de la fille, sa facilité à se faire des amis ou à aller voir ailleurs, ou même sa facilité d'apprendre le français, ça change si elles se font des amies québécoises ou non. J'en ai là-dedans [dans les répondantes] qui se tiennent avec beaucoup de Québécoises à la récréation, qui font des activités avec des amies québécoises, donc s'intègrent très bien. J'en ai d'autres qui vont rester plus ensemble, qui sont plus timides de personnalité, qui vont apprendre le français plus... ça va prendre plus de temps. (Victoria)

De façon plus précise, l'analyse des dires des personnes enseignantes a fait émerger trois profils de socialisation chez les huit jeunes filles répondantes en 2013/2014 pour lesquelles les enseignants ont été interrogés¹⁷³: une insertion sociale réussie avec les autres élèves, et ce serait le cas pour Naina (à l'Édifce Marchand) et pour Pingala (à l'école Polyvalente); une socialisation timide en classe, mais peu développée en dehors, qui concernerait Roshni, Jayanti (aux Studios), et Nauka (quand elle était à la Polyvalente) ; enfin, une socialisation peu développée en classe et en dehors, et seraient dans ce cas deux élèves de la Polyvalente, à savoir Baidehi et Pankhadi. Je vais donc reprendre ces portraits à partir des propos des personnes enseignantes.

Socialisation réussie avec les autres élèves - Deux jeunes filles paraissent bien s'intégrer avec leurs pairs et les enseignants en donnant des appréciations probantes. Tout d'abord, Naina, à l'Édifce Marchand, « est vraiment à part des autres [réfugiées

¹⁷³ Rappelons que l'enseignante de Daiva n'a pu être rencontrée.

bhoutanaïses] dans son comportement social. Elle va beaucoup vers les autres, elle vient beaucoup vers moi. [...] Ça m'étonne et ça détonne.» (Louise); « C'est une fille qui rayonne beaucoup » (Louise); « C'est le modèle de socialisation ! (*rire*) » (Dominique). Pingala bénéficie du même genre d'appréciation :

Moi, j'ai eu plusieurs, enfin j'ai eu quelques élèves bhoutanaïses depuis quelques années. Je trouve que c'est celle qui a eu la meilleure intégration. Elle se place très bien en équipe; elle rigolait, elle se tenait pas juste dans les temps non structurés, quand je la voyais, avec d'autres petites élèves bhoutanaïses. Elle était vraiment avec des petites Québécoises, en classe et dans les temps non structurés. (Christiane)

Les propos laissent également paraître, pour l'une comme pour l'autre, qu'elles sont perçues comme des figures d'exception dans leur école respective. Certains facteurs favorables peuvent être évoqués pour chacune. Naina a maîtrisé le français plus rapidement que d'autres, grâce notamment à sa scolarisation passée, selon cette enseignante:

700h de présecondaire. Elle les a faits beaucoup plus rapidement que ce à quoi on s'attendait, évidemment. Je dis "évidemment", car elle a déjà une technique; ils ont, les scolarisés, des techniques de travail, une façon d'apprendre qui est déjà un grand pas versus d'autres qui sont beaucoup plus démunis là-dedans. (Dominique)

Sa propre capacité à entrer en relation est également un atout: « Depuis que je la connais, elle est comme ça, elle va devant les gens. Les autres, elles sont beaucoup plus réservées » (Dominique), ainsi que son goût de connaître des Québécois: « Elle parle beaucoup à des Québécois. On dirait qu'elle fait même exprès. » (Gisèle). Du côté de Pingala, sa maîtrise du français est également remarquée par son enseignante de français et tuteure, Cathya. Cette compétence s'est en fait construite depuis le primaire où elle est arrivée en quatrième année. De plus, en anglais, ses

connaissances ont facilité sa communication avec les autres, selon son enseignante dans cette matière: « Ce qui l'aidait, c'est qu'en anglais, elle était assez forte et elle était placée dans un groupe très faible, donc ça aidait peut-être pour qu'elle se place en équipe parce qu'elle était assez forte ». (Christiane). Leur maîtrise de la langue ainsi que leurs capacités à entrer en contact ont donc servi à leur socialisation.

Une limite est évoquée dans le cadre de l'Édifice Marchand, à savoir le regard que peuvent porter les autres Bhoutanaises sur Naina : « Et je ne sais pas comment ça se passe avec les parents, à l'extérieur; je sais pas comment elle est **jugée** là-dessus. J'ai aucune idée... Je sais que dans la classe, avec les autres filles népalo-bhoutanaises, elle est un peu une source de moqueries, un petit peu » (Dominique). Cette différence n'est donc pas forcément acceptée de la part de ses compatriotes, selon cette enseignante.

Pingala et Naina paraissent donc avoir construit, dans deux établissements différents, une bonne socialisation, fondée sur leur maîtrise de la langue, sur leurs facilités et sur leurs efforts pour rentrer en contact avec leurs pairs.

Socialisation timide en classe, mais pas développée en dehors - Pour Roshni, Jayanti et Nauka, les évaluations des enseignants sont plus nuancées quant à leur socialisation. En effet, en classe, Roshni, Jayanti et Nauka ont lié des relations, malgré leur timidité première:

C'est assez difficile au début. Je sais pas si c'est une particularité des Népalais mais ils sont très timides, souvent **très** à l'intérieur d'eux-mêmes; c'est très difficile de les faire sortir de leur coquille. Ça a été la même chose avec Nauka, même si Nauka s'est ouverte davantage. [...] Je sais que Nauka s'est fait un bon cercle d'amis assez rapidement. (Mélanie)

Selon leur enseignant commun aux Studios, Jérémy, Roshni, « elle s'intègre quand même bien » et Jayanti, « elle a pas peur de donner son opinion. Des fois, elle peut même faire des signes en voulant dire: "j'ai compris, ils viennent de faire une farce (*signes montrés par l'enseignant*). C'est pas fort, fort ce qu'ils viennent de faire". (*rires*) » (Jérémy). Certains facteurs propices sont évoqués pour Roshni, notamment sa maîtrise du français supérieure aux autres: « elle a plus de facilité à communiquer avec les autres qui sont pas de nationalité népalaise [...] Elle va même servir d'interprète aux autres » (Jérémy); le fait également qu'elle ait un beau-père québécois¹⁷⁴: « J'imagine aussi, c'est le fait que son beau-père est québécois et je pense que ça aide: à la maison, elle doit continuer à parler un petit peu en français par moments, donc ça aide énormément, au niveau même du vocabulaire et tout ça...» (Jérémy). Ce fait sera cependant contredit par la mère de Roshni:

Est-ce que votre ami Stéphane vous aide pour communiquer avec l'école, avoir des informations ? Une fois on était ensemble. Mais pas beaucoup de temps. Parce que lui aussi enfants. Lui occupé chez lui. On parle des fois, mais pas beauco. Lui habiter chez lui, moi habiter chez moi. Pas tout le temps. (Banita)

Il est à noter en revanche que Roshni est arrivée à l'école québécoise au primaire, en cinquième année. Pour sa part, Jayanti « va aller plus vers les autres. Mais elle est plus limitée au niveau de la langue » (Jérémy). De son côté, Nauka, dans le contexte de la Polyvalente, a également acquis une certaine maîtrise de la langue: « il y a eu à un moment ce que j'appelle le "déclic". C'était très difficile la langue française au départ, et durant le semestre, elle s'est très développée, elle a réussi son français alors elle a compris, elle a compris les balises. » (Mélanie).

¹⁷⁴ Sa mère est en effet en relation avec un Québécois, même s'ils ne vivent pas sous le même toit.

Les facteurs défavorables remarqués par l'enseignant des Studios en classe viennent d'abord du fait que Roshni et Jayanti ne semblent pas proactives pour s'exprimer dans leur classe:

En classe, y a-t-il des travaux d'équipe ? Ça arrive, par moments, et bien sûr je fais exprès pour pas placer les deux filles ensemble. C'est sûr que l'implication, c'est très, très limité, on doit aller les chercher, les pousser, les motiver, même forcer un peu les autres. » (Jérémy).

Et, surtout, cette socialisation, même parfois timide, n'a pas lieu à l'extérieur des murs de la classe : « Je la [Roshni] vois pas avec d'autres, dans les temps non structurés, dans les pauses, mais je sais qu'elle échange, qu'elle parle. » (Diane). Leur enseignant principal en atteste également:

Sinon, en dehors des cours, ils [elles] sont toujours regroupés ensemble, donc c'est sûr qu'ils vont pas vraiment vers les autres et les autres non plus vont pas vraiment vers eux. Donc, ils sont quand même isolés, ensemble, surtout les jeunes filles ensemble, les garçons ensemble. (Jérémy)

Nauka, dans son établissement, restait majoritairement avec Pankhadi et Bikram, un jeune Népalais, pendant pauses et diners, selon son enseignante Mélanie. Donc, selon l'observation et les dires de leurs enseignants, Roshni, Jayanti et Nauka ont des relations avec leurs pairs dans la classe, mais n'en entretiennent pas beaucoup durant les temps non structurés.

Socialisation peu développée, même en classe – Un troisième profil qui s'est dégagé des propos des enseignants fait référence à une absence de contacts, même au sein de la classe. Ainsi, à la Polyvalente, Baidehi et Pankhadi ont plus de mal à créer des liens, même dans la classe, comme l'affirment leurs enseignantes:

Moi, ce que je vois, Baidehi ne parle pas aux autres. Elle est très, très, très à son affaire, mais ce qui fait que quand vient le temps de faire des travaux d'équipe, elle se retrouve toujours toute seule donc c'est moi qui suis obligée de la placer avec des gens pour pouvoir l'évaluer oralement. Elle fait toujours ses travaux, mais elle a très, très peu de contact avec les gens de sa classe. (Chantal)

Je sais que pour Pankhadi, c'est très difficile. Elle côtoie plus des élèves népalais dans l'école, elle a de la difficulté à aller vers les autres. ***Dans la classe, est-ce qu'elle est en contact avec les autres ?*** Très rarement. (Mélanie)

De plus, le cas se reproduit en dehors des cours, comme en atteste le tuteur de Baidehi:

Et est-ce que tu as pu observer comment elle socialisait dans l'école ? Ben... pas beaucoup... Je l'ai croisée quelquefois dans le corridor, j'ai vu qu'elle était avec des pairs comme elle. ***Des Népalais ?*** Oui, c'est ça des Népalais. Pas très souvent avec d'autres élèves non népalais. (Michel).

C'est la même situation qu'a exprimée à plusieurs reprises l'enseignant d'histoire au sujet de Pankhadi:

Dans les pauses, dans les diners ? Jamais. Elle retourne à son casier; elle dit jamais un mot. Elle est silencieuse, complètement. Elle sourit, elle te reconnaît, elle voit là, mais elle dit rien. Si on la questionne pas, elle dit rien. [...] C'est une personne très réservée. Je sais pas si c'est un trait culturel ou si c'est elle. Mais je la vois JAMAIS interagir avec les autres, jamais, jamais, **jamais** interagir avec les autres [...] J'ai pas l'impression qu'elle est réellement en contact avec les autres jeunes. Elle parle jamais avec les autres. Elle pose jamais de questions à moins que je la questionne directement. (Christian).

Dans le cas de Pankhadi décrite ici très peu en contact avec ses pairs, on peut cependant mettre ces affirmations en lien avec plusieurs autres facteurs: tout d'abord, la timidité déclarée par la jeune fille, trait de caractère qu'elle avait même au Népal et

qu'elle souhaiterait malgré tout changer; ensuite, la structure organisationnelle su semestriel où elle est élève, comme le souligne cette enseignante: « Le désavantage du semestriel, c'est qu'on fait une demi-année donc souvent des liens qui se seraient créés en octobre-novembre au régulier, ils ont commencé début février ils se créent fin mars, début avril, c'est déjà la fin de l'année.» (Mélania); en troisième lieu, le type d'emploi du temps: « Pankhadi est à temps partiel aussi, donc souvent elle quitte et elle va à la maison après les cours. Elle a histoire et français seulement à son horaire; ça fait qu'elle a des demi-journées à l'occasion, donc elle est moins portée à rester au diner à l'école.» (Mélania) et, enfin, les responsabilités familiales qui incombent à la jeune fille, à l'école (« Je pense que c'est la plus vieille chez elle, alors on voit qu'elle tient pas mal ses frères et sœurs, elle est pas mal responsable de ses frères et sœurs », selon Mélania) et à la maison (vu l'état de santé de sa mère).

Quelques progrès ont pourtant été remarqués dans les deux cas, au cours de l'année scolaire 2013/2014:

Au début de l'année, elle était vraiment, vraiment seule, seule, seule dans son monde. Peut-être dû à nos interventions un peu de tout le monde, ça a fait en sorte qu'elle a commencé à aller voir d'autres personnes dans la classe, à se jumeler en équipe, à se dégèner si on veut, pour travailler en équipe, pour comprendre la matière. (Michel)

Dans ce groupe-ci, elle se tient un peu avec Carole, mais c'est quand même récent. [...] Elles ont fait quelques travaux d'équipe ensemble [...] *Et est-ce qu'elles se retrouvent dans les pauses ?* Pas beaucoup... J'ai pas cette impression-là. Les deux restent parfois dans ma classe. Mais, à la minute qu'elles sortent de ma classe, non, elles sont pas vraiment ensemble (Mélania)

De même, les relations de Pankhadi et de Baidehi vis-à-vis de leurs enseignants s'améliorent également: « Au début, c'était **rare** qu'elle allait au-devant. Mais là, elle

le fait quand on n'est pas en grand groupe, quand c'est de l'individuel, là elle va venir me voir.» (Mélanie).

Donc, Pankhadi et Baidehi semblent vivre un processus de socialisation plus lent dans leurs classes et en dehors de leurs classes. Les trois profils de socialisation permettent donc de brosser un portrait nuancé de ce que connaissent les jeunes filles dans leur établissement respectif. Je remarque en tout cas, comme point commun qui se dégage, le rôle que jouent les personnes enseignantes dans ce processus. Je vais donc approfondir cet aspect-là maintenant.

5.6.3 Le rôle essentiel des personnes enseignantes dans cette évolution

Les personnes enseignantes jouent un rôle certain dans la socialisation de ces jeunes filles. Je l'aborderai ici selon les différents modes qui ont émergé de leurs propos, mais aussi par le biais, d'une part, de la formation et des ressources dont ils disposent et, d'autre part, de leurs connaissances de la trajectoire migratoire et de la culture de leurs élèves dont ils peuvent bénéficier pour ce faire.

Différents modes d'accompagnement - Les personnes enseignantes jouent un rôle capital dans le processus de socialisation de ces élèves-là, nouvellement arrivées, mais leurs propos ont fait apparaître différents modes d'accompagnement. Le premier d'entre eux se caractériserait par l'absence d'intervention vis-à-vis de la mise en lien de l'élève avec d'autres:

Et au début de l'année, est-ce que tu as eu à la placer dans une équipe ? Non, mais je fonctionne pas comme ça, je suis pas à jumeler des élèves ensemble, c'est vraiment eux qui se paient ensemble. *Et elle, au début d'année, elle arrivait à se paier ?* Non, pas en début d'année, elle était vraiment seule (*rire gêné*) *Comment tu faisais alors ?* Ben, elle restait seule. Pour moi, c'est pas obligatoire de faire un travail en équipe de 2 ou 3. Si les personnes aiment mieux travailler seules, qu'ils trouvent qu'ils travaillent mieux, qu'ils avancent plus vite que d'être en équipe de 2 ou de 3, moi, ça ne me dérange pas du tout. (Michel).

La liberté de choix, très chère aux adolescents, est donc ici respectée, au détriment de l'aide à la socialisation de l'élève isolée. Ce cas de figure m'a rarement été rapporté.

Un autre mode d'accompagnement conduit les enseignants à poser des gestes, dans le quotidien de la classe, pour faciliter la socialisation. Ces gestes peuvent être directs, comme le rapporte l'enseignante Martine, en adaptation scolaire. D'une part, elle sollicite plus spécifiquement ces élèves: « Je me suis toujours arrangée pour aller les chercher, demander: "Toi, Sajala, qu'est-ce que tu en penses?" "Toi, Madhur, qu'est-ce que t'en penses ?" Les forcer à s'exprimer, sinon elles ne diraient pas un mot, jamais.» (Martine). D'autre part, elle agit sur les termes de la communication entre élèves, pour établir le respect:

Et moi, j'ai jamais laissé passer qu'ils les appellent "les Népalaises", surtout les garçons. Non c'est des êtres humains, elles ont un prénom : "Oh Satala ? Sakala?" "Non, c'est pas compliqué; apprends son prénom", mais ça l'a été un enseignement à faire pour que les autres élèves acceptent qu'elles soient là aussi. (Martine)

Ces gestes dans le quotidien de la classe peuvent également prendre la forme d'encouragements spécifiques pour valoriser l'élève:

Parce que tu l'as mise en valeur, je crois ? Oui, oui, plusieurs fois. Moi, je trouve ça important ce qu'elle avait à dire. Et elle m'a fait des travaux absolument merveilleux et j'ai voulu qu'elle les montre. Souvent, on présentait les projets, devant la classe. C'était pas noté... c'est arrivé deux ou trois fois que... Je lui ai même donné un prix, je pense, un genre de faux trophée et je l'ai aussi nominée pour le Meritas pour la fin de l'année. ***Est-ce que ça, le fait d'être valorisée comme tu l'as fait, de façon très adaptée à ses besoins, est-ce que cela a eu un impact sur les autres?*** En fait, je pense qu'ils la connaissaient pas donc encore une fois c'est dur pour des jeunes, c'est très fermé les classes, on le sait tous, ils se sont comme rendus compte qu'elle était là. ***OK, C'est déjà un premier pas.*** Ils connaissaient même pas son nom. (Chantal)

Donner une place à cette élève que semblent ignorer les autres est important aux dires de cette enseignante. Par ailleurs, d'autres personnes enseignantes suscitent une entraide de la part des élèves eux-mêmes dans le quotidien de la classe. Deux exemples sont pertinents dans ce cadre:

Mais c'est sûr que leur opinion, elles ne la donnent pas vraiment. Il faut leur faire sortir les vers du nez, si on veut. ***Et certains élèves sont prêts à faire ça ?*** Oui, les leaders, mais il faut vraiment que moi, j'aille chercher. Parce que l'initiative, dans nos groupes, ici en adaptation scolaire, c'est à travailler chez pas mal toute notre clientèle. Donc, faut aller chercher nos leaders, les rencontrer individuellement, "Il faut que tu ailles chercher l'opinion de Roshni, l'opinion de Jayanti" mais des fois eux aussi, pendant le cours, ils oublient de le faire ou ils se sentent pas aptes à la faire. C'est difficile, c'est pas tjrs facile, finalement. (Jérémy).

Et quand tu allais vers les autres pour leur demander d'intégrer Baidehi [dans les travaux d'équipe], c'était quoi la réception ? Mmm... Déjà en partant, les élèves, ils aiment pas qu'on leur impose quelqu'un, et ça, peu importe la culture, là (*rire*). Mais j'imposais... Y'a des petites filles qui se mettaient tjrs ensemble et il fallait presque que je les chicane pour qu'elles prennent Baidehi. Et j'ai dit: "C'est un travail d'équipe : on s'en fiche que vous soyez amies ou pas, j'ai besoin d'évaluer, moi. Pis, si Baidehi parle avec personne, comment veux-tu que je l'évalue ?" Fait que finalement, à chaque fois qu'il y avait des équipes qui se formaient, elle se mettait avec ces petites filles-là. (Chantal)

La personne enseignante qui connaît sa classe a pu ainsi solliciter des élèves ciblés, leaders ou coopérants, pour créer des liens. Outre l'accompagnement dans le quotidien de la classe, un autre mode d'accompagnement peut s'étendre aux couloirs de l'école, ici pour rappeler l'usage du français:

[Dans les couloirs] Je fais exprès quand je les vois de leur dire "qu'est-ce que vous dites, ça ?" Ça les choque, mais je leur explique. C'est pour les aider. Et là, je fais exprès, "répétez en français"... Mais je sais très bien que quand je ne suis plus là, elles... on retourne à nos origines (*rires*) (Jérémy)

Cette façon d'intervenir plus généralement dans l'école m'a cependant très peu été rapportée.

Le rôle de la personne enseignante vis-à-vis de la socialisation de ces jeunes filles nouvelles arrivantes paraît donc pris en charge activement par la majorité, mais pas avec la même acuité pour tous. Aucune façon de faire commune ne s'est en tout cas dégagée. Cela vient probablement de l'élément suivant: l'absence de formation. Je vais l'aborder ci-dessous.

Formation et ressources - En termes de formation à l'accueil des élèves nouveaux arrivants, les personnes enseignantes sont quasiment unanimes: à la Polyvalente, sept enseignants sur sept ont répondu par la négative (« Pas du tout. Je savais même pas que j'avais des élèves de francisation dans mon groupe au début de l'année », selon Martine); à l'Édifice Marchand, trois ont également eu cette réponse (« Au niveau de l'éducation, au niveau de la façon de travailler avec cette communauté-là, particulière, non, pas du tout, on savait pas », Dominique). Deux d'entre elles l'ont cependant modulée, du fait de ma présence à une rencontre: « Non, on n'a rien reçu, aucune formation. Ben, y'a toi qui était venue nous parler l'an dernier, mais c'est tout ce que j'ai reçu. » (Gisèle); « Pas du tout. À part... toi. (*rire*) » (Dominique). Aux Studios, les

deux enseignants interrogés ont également dit ne pas avoir reçu de formation spécifique, tandis que l'enseignante en soutien linguistique a fait appel à des personnes-ressources et a suivi des sessions au ministère:

J'ai participé à deux formations au MELS et de ma part, j'ai tenté de prendre contact avec deux enseignantes plus habituées. D'une personne, j'ai eu un excellent accueil et de l'autre, j'ai eu un accueil plus mitigé, disons cela comme ça. Et j'ai pas relancé la perche à nouveau. La première formation, c'était quand on était allés à Granby, avec la conseillère pédagogique, c'était mon premier bain, j'ai trouvé ça très pertinent et bien organisé ; la deuxième, à Montréal, ça concernait l'ouverture aux langues, ça avait été bien intéressant. J'ai aussi fouillé dans la communauté [base de données Intranet de la Commission scolaire] pour savoir ce qu'on avait. (Diane)

De ce fait, la grande majorité des personnes enseignantes disent se sentir démunies, quelque soit l'établissement où elles enseignent:

Des fois c'est sûr que je me sens un peu dépourvu. Je veux pas tomber dans l'autoflagellation, mais des fois j'aurais aimé un peu d'appui, pour être franc, surtout au niveau de la connaissance d'où ils viennent, quelle est leur religion, sans connaître toute leur langue, connaître quelques mots, des fois ça pourrait nous aider (Jérémy)

Ça dépend quels sont leurs besoins. Ça dépend aussi à quel niveau, j'imagine, ils arrivent, car quand ils arrivent, ils sont intégrés au régulier, donc quand ils arrivent au semestriel, c'est parce que ça fait un an, un petit bout de temps qu'ils sont arrivés et s'ils sont au semestriel, c'est qu'on pense qu'en leur faisant faire que les matières de base, ça va leur permettre d'atteindre leur objectif. Donc, ils ont quand même une certaine base. Mais si on me disait, "on va mettre dans votre classe, des élèves népalais qui arrivent, qui ne connaissent pas la langue", je ne me sentirais probablement pas outillée. (Mélanie)

Non. Ça fait quelques années d'ailleurs qu'on a des élèves népalais et on est livrés à nous-mêmes. On s'est souvent posé la question d'ailleurs les enseignants: voyons, qu'est-ce qu'on fait avec eux ? Ils ont des difficultés de langage. Ils passeront pas leur année -Cette année, c'était l'exception- parce qu'ils comprennent rien. On essaie de leur expliquer, puis non. (Michel)

Non, pas pour l'intégration sociale; je me sens outillée pour l'enseignement de la langue, mais pas pour la socialisation, non. [...] Donc, pour la socialisation, j'ai eu aucune formation et pour la didactique de la langue seconde, la conseillère pédagogique m'a aidée ici. Depuis deux ans, je vais au congrès et je prends des ateliers qui m'aident. (Gisèle)

D'autres disent tirer des forces de leurs qualités personnelles (« Je pense que ça s'appelle la débrouillardise. (*rire*). », Mélanie; « Je me sens outillé dans le sens où j'ai pas de préjugés, j'ai pas de préconçus », Christian), de leur compassion (« Si on essaie de se mettre dans leur peau ou encore si on regarde une situation de leur point de vue, des fois, je pense, on finit par comprendre. », Mélanie) ou de leur formation initiale (« Probablement, je suis orthopédagogue, cela m'a servi beaucoup », Diane; « Outillée oui, parce que je suis enseignante de français pendant douze ans en adaptation scolaire », Cathya). Pour pallier ce besoin, les ressources adaptées sont peu nombreuses et deux enseignants, Cathya et Jérémy, ont suggéré une formation des enseignants. Citons Jérémy:

Mais sinon c'est sûr qu'une formation en début d'année, ce serait vraiment gagnant, avec un portrait d'où elles viennent. On le sait pas pourquoi elles ont immigré ici finalement, on le sait un petit peu, mais c'est beaucoup de spéculations de notre part, finalement. On sait qu'elles viennent de camps de réfugiés, mais c'est pas très clair. C'est sûr qu'on peut peut-être pas tout savoir, il y a toujours de la confidentialité. Une petite formation, ça pourrait être très aidant. (Jérémy)

À la suite de ces propos, la Commission scolaire proposera une formation le 27 janvier 2015, en collaboration avec Le COFFRET. Justement, Le COFFRET est-il une ressource consultée par ces enseignants pour faire face à leurs besoins ?

Il appert que le fait d'avoir recours au COFFRET dépend des établissements. À l'école Polyvalente, cinq enseignants sur sept ne le connaissent pas: « Non. Ça me dit quelque chose, mais je suis pas sûr. » (Michel, dix-huit ans d'expérience, majoritairement à la Polyvalente); « Non, Le COFFRET ? Je connais pas... Je viens de Montréal aussi. C'est ma première année dans le coin » (Chantal). Les deux autres enseignantes de la Polyvalente disent en avoir entendu parler, mais ne jamais avoir fait appel à ses services. Deux facteurs ont été évoqués par les interlocuteurs: le manque de diffusion de l'information par les directions (Cathya) et l'absence de "problèmes". Ainsi, Christiane souligne: « Il y avait pas de problème de comportement; en règle générale, les devoirs étaient quand même faits. J'ai pas ressenti le besoin de communiquer avec eux [Le COFFRET] » (Christiane). Là se trouve un point important, selon moi: il ressort qu'un enseignant du secondaire ne va pas forcément chercher à en savoir plus au sujet d'élèves dont le calme et la discipline tranchent avec d'autres comportements plus urgents à régler en termes de gestion de classe. Ce calme et cette discipline peuvent cependant masquer d'autres types de besoins, notamment des besoins importants en aide à la socialisation, selon moi.

La situation est cependant un peu différente dans les deux autres établissements. Ainsi, aux Studios, les personnes enseignantes ont rencontré l'ICSI et savent qu'elles peuvent y faire appel, même si leur disponibilité n'est pas, là non plus, évidente: « Oui, Ils [Le COFFRET] sont venus. Des fois, ils nous ont aidés un petit peu. Je sais qu'ils étaient très ouverts. Si on avait des questions, j'aurais pu prendre mon téléphone ou par courriel. Ils étaient très disponibles. C'était un peu aussi de ma faute, avec manque de temps. » (Jérémy). Cependant, l'enseignante en soutien linguistique y a

fait appel « régulièrement, avec Victoire » (Diane). Dans le troisième établissement, l'Édifice Marchand, toutes les enseignantes interrogées connaissent le COFFRET et deux d'entre elles ont commencé cette année à développer des liens avec la responsable du programme *Connexion Compétences*¹⁷⁵ en son sein, programme réservé à l'insertion des jeunes adultes:

Moi, j'en développe [des liens] parce que j'ai compris l'importance du COFFRET et je suis pas mal en communication avec Catherine. Vous voyez, c'est nouveau de cette année. C'est ma deuxième année, je découvre le COFFRET, je suis allée plusieurs fois, je me suis dit : faut que ça connecte; en tout cas, je suis en processus. (Louise)

La collaboration avec Le COFFRET paraît donc balbutiante avec les enseignants des écoles, pour ces élèves-là tout du moins, et peut en partie s'expliquer par l'historique des relations entre la Commission scolaire et cet organisme. La collaboration n'a pas toujours été au rendez-vous, mais est en grande amélioration depuis les trois dernières années. De plus, Victoria avoue être plus connue des directions que des enseignants, particulièrement à l'école Polyvalente. Dans ce contexte-là, que connaissent les personnes enseignantes de la trajectoire migratoire, de la culture et du milieu familial de leurs élèves népalaises ?

Connaissance de la trajectoire migratoire et de la culture - C'est à la Polyvalente que l'information sur leur trajectoire migratoire est la moins connue: quatre sur sept enseignants interrogés ne la connaissent pas. Martine avoue: « J'ai su qu'elles étaient réfugiées à la fin de l'année. J'avais un doute qu'elles étaient réfugiées, mais pourquoi elles sont arrivées du Népal, tout ça, je ne l'ai jamais su et je ne leur ai jamais demandé » (Martine); une enseignante garde en mémoire des informations floues à ce

¹⁷⁵ Cette année-là, le programme fédéral *Connexion Compétences* avait encore un volet humanitaire, et pas simplement d'insertion professionnelle, comme dans sa mouture actuelle.

sujet issues de ce que son élève lui en a dit (« Elle a vécu dans des camps. La mémoire me fait défaut, après ça ils sont venus ici », Chantal); deux autres ont écouté un exposé plus complet de Pankhadi qui les a éclairés. Mélanie garde ainsi le souvenir de changements que la jeune avait pressentis lors de sa réinstallation:

La façon dont elle a découvert que sa vie allait être très différente de là-bas, c'était dans l'avion quand elle a ouvert le robinet du lavabo et qu'elle a vu que l'eau courante, ça allait être aussi simple que ça. C'était pas du tout le cas là-bas. Elle était pas encore rendue ici et elle se disait "je m'en vais vraiment vers quelque chose de nouveau, là." [...] C'était super intéressant. (Mélanie)

La trajectoire migratoire des élèves népalaises reste donc méconnue de la majorité des enseignants de la Polyvalente. Aux Studios également, les deux enseignants titulaires ont une idée floue de la trajectoire migratoire de leurs élèves: « Oui et non, il y a encore beaucoup d'ambiguïtés, beaucoup de points d'interrogation [...] Ce que je sais, c'est qu'ils parviennent de camp de réfugiés. C'est là que je me questionne, à savoir est-ce que c'est des réfugiés politiques; moi, je pense que oui, mais ça n'a pas été dit clairement. » (Jérémy); « Un peu. Je sais qu'ils étaient dans des camps. Ils m'en parlent pas. J'ai essayé. J'aimerais ça qu'ils le content, même qu'ils l'expliquent aux élèves, mais je le sais pas. » (Laurence). Quant à l'enseignante de francisation, elle a plus d'informations: « Oui, oui. Ce que tu m'avais proposé comme premier entretien¹⁷⁶, tu te souviens, c'était vraiment de les mettre dedans. Et on a eu l'occasion de revenir là-dessus, de questionner davantage. » (Diane). Cette dernière a d'ailleurs diffusé une source d'information à ses collègues, à ce sujet:

¹⁷⁶ Il s'agit d'une évaluation diagnostique des compétences Lire, écrire et communiquer en français élaborée pour les premières rencontres de cette enseignante avec ses nouveaux élèves.

C'est pas clair pour les enseignants ? Maintenant, ça l'est davantage parce que là, on en a parlé davantage. J'ai invité toutes les classes à voir "Les réfugiés du bonheur"¹⁷⁷, ma chère. Ça, c'était un peu un préalable. Chacun des titulaires a fait voir l'émission à son groupe. (Diane)

Aux Studios, l'information sur la trajectoire migratoire de ces élèves a donc circulé dans l'école, même si elle reste floue pour deux enseignants sur trois. À l'Édifice Marchand également, deux enseignantes sur trois en ont entendu parler, pour l'une durant la Semaine interculturelle de mai 2013 et, pour l'autre, par le biais d'une conférence à l'automne 2011:

C'est vraiment quand t'es venue nous rencontrer. Et aussi, au COFFRET, il y a une conférence de toi avec ton prof [à l'automne 2011]. ***Alors, ça a servi à quelque chose.*** Ben oui (*appuyé*). On était toutes là, nous. On les connaît, mais on sait pas d'où ils viennent ! C'est terrible! On leur demandait, mais ils s'exprimaient et c'était difficile. Ils voulaient pas trop en parler non plus. On dirait qu'il y avait comme des tabous. (Dominique)

La troisième enseignante, plus récente dans l'établissement, est moins sûre de ses connaissances en la matière, mais en cherche auprès de ses élèves: « Pas beaucoup, pas tout. Quelques-uns me le disent. Je leur ai fait écrire un texte, le recueil interculturel, qui parlait de leur déracinement » (Gisèle). À l'Édifice Marchand, deux enseignantes sur trois ont donc eu connaissance de la trajectoire migratoire des réfugiés bhoutanais par le biais de conférences dans ou hors de leur établissement.

En ce qui concerne la connaissance de leur culture, cinq sur sept enseignants interrogés à la Polyvalente ne la connaissent pas du tout, comme le reconnaît Chantal: « Non. Je sais même pas c'est quoi leur religion. [...] Je ne connais pas justement les valeurs ou les traditions. » (Chantal). Une autre, Mélanie, l'a connue au travers de sa

¹⁷⁷ C'est l'émission *Second regard* qui a été diffusée sur Radio-Canada le 6 avril 2014 (cf. bibliographie).

lecture d'un roman (« Pas grand-chose. Ce que j'en ai lu. C'est juste des romans. 13 ans, 10 000 roupies »). Martine a posé des questions, notamment en donnant le cours d'Éthique et culture religieuse à son groupe d'adaptation scolaire: « Un peu... Je leur ai demandé : est-ce que vous êtes bouddhistes, est-ce que vous êtes indoues ? Parce que, dans le cadre du cours Éthique et culture religieuse, on a parlé beaucoup » (Martine). Parfois, des confusions apparaissent:

Je leur ai demandé "est-ce que habituellement ça [insigne sur le front] veut dire qu'une femme est accompagnée, qu'elle est mariée" Elles ont aussi dit "oui", mais elles ont aussi dit "c'est pour des occasions spéciales, une fête, quelque chose comme ça, c'est pour ça que des fois, c'était des enfants qui en avaient, pas juste des femmes". Je trouve que c'était super qu'elles puissent expliquer ça et ça, c'était en tout début d'année. (Martine)

L'enseignante fait ici une confusion entre le signe frontal de la femme mariée, *bindi*, et l'insigne frontal de bénédiction, la *tika*, qui était d'ailleurs sûrement celle de Dasain, en début d'année scolaire. Aux Studios et à l'Édifice Marchand, des manifestations de leur culture ont également intéressé les enseignants: « J'ai vu leur habillement. [...] Le henné, ces temps-ci, ils en ont » (Laurence).

Leur nourriture, les noms, je les ai oubliés, ça fait très longtemps [...] Ça semble être une culture très, très, au niveau des sens.... Ce que j'ai vu : leur habillement, c'est des couleurs vives, les bijoux; la musique semble jouer un rôle important, la danse semble jouer un rôle important dans leur culture...donc on voit les sens, ça a l'air d'être puissance 10. Autant au niveau des saveurs, des musiques, des couleurs. (Jérémy)

La curiosité personnelle a également permis à certains d'en savoir plus: « C'est sûr que je suis curieux comme personne, donc j'allais vers elles et je leur demandais "comment on dit ça? Comment on dit ça ?" Et je me prenais des petites notes. Mais c'est sûr que je parle pas népalais (*rires*).» (Jérémy). Cependant, ce même enseignant s'est trouvé confronté à une situation délicate et où il manquait de données: le suicide d'un élève.

On a eu à gérer ça ici, à parler du suicide, de la mort. Et je voyais très bien que Jayanti ne comprenait pas comment on pouvait arriver à s'enlever la vie. Donc, le suicide, c'est un sujet pas abordé et après ça, on a parlé de la mort. [..] Jayanti, elle me posait beaucoup, beaucoup de questions, elle me disait "Monsieur, est-ce qu'il y a des fantômes?". Je sais pas comment ça marche là-bas, la mort tout ça, mais bref, mais elles posaient beaucoup de questions. [..] J'avais une stagiaire à ce moment-là donc on les a vraiment rassurées, on leur a expliqué, vulgarisé le plus possible, mais je pense qu'elles avaient beaucoup, beaucoup de questionnements avec la mort et leurs croyances diffèrent beaucoup. Je sais pas s'ils se faisaient dire qu'il y avait des fantômes, que les morts reviennent mais elles, elles étaient convaincues que Bertrand viendrait la voir. Elle me disait "Il va pas venir?" (Jérémy)

La gestion de cette situation où les croyances rentrent en ligne de compte a été délicate et les lacunes à ce sujet ont conduit l'enseignant à de l'incompréhension des réactions de ses élèves. Ce dernier reste d'ailleurs avec une question générale : « Dans l'indouisme, on croit à la réincarnation ? » (Jérémy).

En conclusion, les personnes enseignantes ont peu d'informations sur la trajectoire migratoire des jeunes Népalaises et quasiment aucune concernant leur culture et religion. Il est important de moduler ce point de vue avec celui des familles, comme ce que je vais faire à présent.

5.6.4 Le rôle plus timide des familles dans la sphère scolaire en général

Du côté du rôle des familles dans l'accompagnement de la socialisation de leurs jeunes filles à l'école, je me pencherai sur la nature de leur suivi scolaire à la maison, sur les communications qu'elles peuvent avoir avec l'école à ce sujet et sur leur participation aux rencontres à l'école (en croisant, pour ce dernier point, les propos des personnes enseignantes et des mères).

Suivi scolaire à la maison - Toutes les mères interrogées ont axé leurs réponses au sujet de leur suivi scolaire de leurs jeunes uniquement sur les aspects académiques. Ainsi, dans cette optique, elles disent encourager les jeunes filles à étudier et à faire leurs devoirs: « J'ai parlé tous les jours à Daiva et Jayanti de faire les devoirs. » (Hirkana); « C'est pour ça elle nous dit à nous : étudie, étudie. Quand je travaille aussi dans la maison, elle dit "Non Tanmaya", elle encourage pour les études» (Tanmaya, pour sa mère Akshara). De plus, toutes les mères souhaitent unanimement que leurs jeunes filles continuent leurs études aussi loin que possible. Certaines évoquent l'université: « Je voudrais finir études comme université et après commencer travail. Je voudrais comme ça, mais peut-être elle pas fait (*rire*).» (Banita); « Jusqu'à l'université. Elles peuvent finir leurs études, cinq ans, ou sept ans, je veux, mais je ne sais pas comment elles vont faire.» (Drisana). D'autres pensent à la qualification: «Jusqu'à les choses qu'on a bien fait comme les études; après ça, on capable de gagner notre vie.» (Akshara); « elle est capable d'avoir un métier, après marier. » (Hirkana); « Bien étude, bien professionnel, après ça, travaille bien. Après, elle, c'est facile vivre. [...] Après ça, l'université, elle fait métier, elle choisir.» (Harathi). Cette dernière fonde son point de vue sur sa propre situation où elle rencontre des difficultés à trouver du travail, du fait de son absence de formation:

Moi, petit enfant, moi pas étude et maintenant difficile, très difficulté. Pas trouvé le travail. Au Népal et au Bhoutan, facile, pas besoin les études. Ici Canada, très important à l'école, les études. Trouver quel professionnel ? Quel secondaire ? Ils dire moi, mais moi pas aller à l'école, moi pas trouver travail, Ici, même agriculture, finir secondaire 3, 4. (Harathi)

Les mères sont donc conscientes qu'il est important d'être qualifié dans le contexte post-migratoire dans lequel elles vivent. Cette préoccupation est majeure, occultant l'aspect de l'insertion sociale dans ce même contexte. En effet, elles ont toutes avoué leur incapacité à aider leur jeune directement dans leur scolarité, encore une fois du côté académique, ce que résume Hrthi dans ses mots: « Moi, aider ? Non, moi pas

capable (*rire*). » (Harathi). Leur analphabétisme d'origine, dont j'ai parlé précédemment, et leur apprentissage difficile de la langue française les handicapent dans le suivi académique de leurs enfants. Elles trouvent cependant des moyens divers pour donner à leurs enfants les moyens d'y pallier en faisant notamment appel à des personnes-ressources. Akshara accueille les amis garçons de Naina à la maison, mais encore une fois parce qu'ils viennent l'aider dans ses études: « des amis que Naina amenait, ils ont aidé Naina pour les études et elle, elle a seulement aidé en faisant la nourriture, pour aider. » (Tanamaya, pour Akshara). Drisana mentionne également mon aide auprès de ses filles, exclusivement « pour enseigner. » (Drisana).

Les mères apportent donc un soutien inconditionnel à la scolarité de leurs filles, ont des ambitions pour qu'elles finissent un cursus qualifiant de bon niveau, font appel à des personnes-ressources pour faire face à leur manque de compétences, mais n'ont jamais évoqué qu'elles se sentent préoccupées par leur socialisation ou les encourageant dans ce sens. Cela est à mettre directement en rapport avec leur vision des missions de l'école destinée à instruire et à qualifier, à assurer la promotion sociale de leur progéniture (Kanouté *et al.*, 2008). Les communications avec les personnes enseignantes leur permettent-elles d'en savoir plus à ce niveau ?

Communications avec et rencontres à l'école - Les communications avec l'école se font sur la base des communications écrites et de rencontres à l'occasion des bulletins. Du côté des communications écrites, elles sont rédigées en français et, pour les comprendre, plusieurs mères ont recours à l'aide de leurs enfants (« Pingala remplit les formulaires. Des fois, Pingala les remplit. Elle connaît les mots, elle remplit. », Harathi) ou à l'aide de tiers. Cependant, Drisana avoue que parfois, ce n'est pas évident: « Non, les lettres, les bulletins, quelques messages, oui, on les comprend bien. Les bulletins, mon mari comprend, moi un petit peu, mais pas beaucoup. Je ne sais pas regarder où regarder les notes, les vraies notes. » (Drisana).

Communiquer de façon à être compris n'est pas toujours mis en place et les informations divulguées sont soit d'ordre administratif (autorisations de sortie), soit d'ordre académique, en termes de notes. Les rencontres permettent souvent d'en savoir plus: qu'en est-il pour ces jeunes et pour leurs familles ?

Les rencontres avec les familles apparaissent peu nombreuses dans les deux établissements qui accueillent des jeunes au secondaire. À la Polyvalente, quatre enseignants sur sept n'ont jamais rencontré la famille de leur élève. Un autre a été en contact avec les parents de Baidehi lors d'une rencontre de Plan d'intervention, en début d'année, avec une interprète dépêchée par Le COFFRET et en présence de la directrice adjointe. Le contenu de la rencontre a surtout été axé sur les moyens d'assurer la réussite scolaire de l'élève, et très peu sur sa socialisation, en partie du fait que cette rencontre a eu lieu en tout début d'année scolaire. Deux autres enseignants ont rencontré les parents de leurs élèves lors de la soirée de rencontre des parents. Ainsi, « J'ai vu la mère de Pingala à une rencontre de bulletin, mais c'est Pingala qui faisait l'interprète. », dit Cathya, ce que confirme Harathi qui ajoute « Professeur il dit. L'année passée, tout était correct. Lecture c'était difficile. » (Harathi). Encore là, la principale orientation des échanges a concerné la réussite scolaire des jeunes. En bref, peu, voire aucune information en termes de socialisation n'a transparu dans les rencontres peu nombreuses entre les parents et les trois enseignants sur sept de la Polyvalente qui ont été en contact avec eux.

Aux Studios, une rencontre a été organisée avec les parents, en présence d'un interprète sollicité auprès du COFFRET¹⁷⁸ par l'enseignante de francisation. Cette dernière les y a également rencontrés:

¹⁷⁸ Cette rencontre avait été préparée en collaboration avec l'ICSI du COFFRET qui a téléphoné aux parents pour les relancer et qui a assuré leur transport.

Étant donné que c'était pour leur expliquer le travail que je faisais avec leur jeune, on les a réunis tous ensemble. Ça a duré une vingtaine de minutes. [...] Je suis quelqu'un qui va mettre l'emphase sur le positif. Donc je leur ai dit aux parents comment leurs enfants étaient polis, agréables, qu'on était contents qu'ils soient à l'école. J'ai parlé beaucoup de ça. (Diane)

Cette rencontre a donc permis aux parents des élèves des Studios d'avoir quelques indications sur la façon dont leurs filles s'inséraient dans l'école, même si ce portrait a surtout valorisé les aspects positifs et individuels plutôt que la façon dont elles s'intégraient dans les groupes.

Dans les deux établissements, aucune rencontre supplémentaire à la rencontre annuelle ou par étape de bulletins n'est convoquée car, comme l'exprime Christiane au sujet de Pingala, elle « a un comportement, un travail impeccables; elle est à l'heure; elle est polie, un "modèle". [...] Tous ses travaux remis, elle manque pas de cours » (Christiane). Leur comportement exemplaire ne conduit donc pas les enseignants à prendre contact davantage avec les parents, ce que confirme une autre enseignante à propos de Pankhadi: « c'est quand même des élèves tellement timides, tellement quand même à leur affaire; c'est pas comme si on avait des situations d'élèves en absentéisme ou en problèmes de comportement » (Mélanie). Cela rejoint ce qui a été conclu précédemment: le comportement observé de ces jeunes filles n'inquiète pas les enseignants qui ont, à l'inverse, des élèves absentéistes, avec des comportements difficiles ou avec des retards dans leurs travaux, demandant tous une gestion et des contacts plus suivis avec les parents.

De plus, du côté des mères, il faut souligner qu'elles sont très peu présentes aux rencontres en général. Ainsi, Hirkana n'a jamais vu les personnes enseignantes de ses filles, car son mari est allé aux réunions de l'école du fait que « mon mari comprend mieux le français. Anglais aussi comprenait. Je comprends seulement népalais »

(Hirkana). De son côté, Drisana est allée à une rencontre pour la mise en place du plan d'intervention en présence de la direction et du tuteur, mais elle non plus n'est jamais allée à une réunion de parents au secondaire. Les mères monoparentales, Harathi et Banita, assurent ce suivi par la force des choses.

Malgré ce peu de circulation d'informations, toutes semblent bien accepter cette situation: « *Est-ce que vous trouvez que c'est assez, les contacts, les informations que vous avez de l'école et des enseignants ?* Oui, je pense correct. [...] *Comment vous trouvez ça ?* Je pense que bien. Le professeur dit elle bien étude, donc c'est bon.» (Banita). De même, elles n'ont pas participé à quelque activité de l'école, sauf Banita qui est allée à une remise de prix Meritas aux Studios. Banita précise que l'absence de parents aux activités de l'école s'explique « parce qu'ils ont pas invité aussi. Enfants invités, c'est correct. Pas besoin nous. » (Banita).

Ce que l'on peut en conclure, c'est que la croyance en la nécessité de l'école comme levier de réussite pour leurs filles est affirmée dans les familles. Les propos des mères s'insèrent dans le profil des parents qui considèrent la réussite comme une promotion sociale (Kanouté *et al.*, 2008) et font confiance aux personnes enseignantes pour accompagner leurs jeunes. Il reste que les communications et les rencontres à l'école ne leur donnent que très peu d'informations en termes de socialisation de leurs adolescentes alors que, dans leur portrait, les personnes enseignantes ont dégagé des difficultés de ce côté-là.

5.6.5 Le rôle et l'impact plus spécifiques de l'Intervenante Communautaire Scolaire Interculturelle (ICSI)

L'intervenante Communautaire Scolaire Interculturelle (ICSI) a comme rôle principal d'assurer « la médiation entre les familles et l'école parce qu'il y avait des incompréhensions, culturelles ou autres [...] tant dans les classes que par des projets

spécifiques dans chaque école » (Victoria). Sa présence est régulière dans les 14 établissements primaires et secondaires dont elle s'est occupée en 2013/2014 et a l'impression d'être bien connue dans certains d'entre eux, même si le primaire lui semble plus facile d'accès:

Avez-vous l'impression d'être maintenant connue des enseignants ? Euh... *silence...* oui puis non, ça dépend quelle école. Des fois dans les écoles, y'a juste 2, 3 jeunes; je suis allée voir les enseignants attitrés aux jeunes et ils me connaissaient très bien. J'ai fait des entretiens individuels avec eux. Dans des écoles primaires, ils me connaissent tous très bien. Au secondaire, c'est autre chose parce que les enseignants ont beaucoup d'élèves, beaucoup de cours à préparer (Victoria).

Victoria a dû se fixer des priorités d'action et, ainsi, ses 54 suivis dans l'année 2013/2014 ont très peu concerné les jeunes répondantes népalaises:

Les filles [répondantes], ça fait plus longtemps qu'elles sont arrivées à St-Jérôme; elles sont connues donc il y a beaucoup moins de besoins. Les enseignants, ça fait 2-3 ans qu'ils les connaissent; donc il y avait beaucoup moins de demandes et les enseignants déjà connaissaient la culture népalaise, avaient été en contact dans les dernières années ou avaient des collègues qui les avaient suivies. Donc, c'était beaucoup plus facile pour moi. J'ai presque pas eu d'interventions à faire à la Poly pour ça. Dans les 54 suivis de jeunes que j'avais cette année, je dirais que c'était les moins urgentes; c'est ceux qui allaient le mieux dans l'intégration à l'école... et on s'entend que c'est pas parfait, mais pas du tout là... (Victoria)

Sa perception est donc que l'intégration des jeunes répondantes est bonne comparativement à d'autres élèves immigrants: « Il y avait de l'absentéisme... mais pas celles-là, elles sont très travaillantes, très à leur affaire » (Victoria). De même, « les rencontres à domicile, c'était plus il y a trois ans. Parce que l'année passée, les rencontres n'étaient plus nécessaires: les parents parlaient assez français » (Victoria).

Victoria a juste effectué un seul suivi spécifique en janvier-février 2014 avec une des répondantes -qu'elle n'a pas nommée- et ce fut « par rapport à sa vision d'elle à l'école, comment elle se sent à l'école, qu'est-ce qu'elle voudrait faire plus tard... Il y avait des déceptions de sa part. » (Victoria). Une stagiaire en travail social l'a aidée dans ce suivi de trois ou quatre rencontres à l'école, a-t-elle précisé. Ces interventions ont eu « un petit impact, mais juste de parler, de comprendre, de se faire écouter, on se sent moins seule donc elle s'est sentie beaucoup plus épaulée. » (Victoria). Aucune jeune fille répondante ne m'a mentionné ce suivi, mais une seule d'entre elles, Roshni, a évoqué son manque de motivation à l'école des Studios où elle a été orientée depuis aout 2013 : « Parce qu'à l'école, ça me tente pas, ça me tente pas. Des fois ça me tente, mais des fois. » (Roshni). Elle m'a même avoué avoir une certaine honte à communiquer à d'autres personnes où elle était rendue :

Mon amie aussi, mon cousin, cousine, demandaient : "maintenant, t'es rendue à quel niveau ?", ils ont demandé. J'ai dit: " quoi? Ah, ici, tout le monde parle français; faut étudier en français. Je sais pas", j'ai dit comme ça (*rire*). "Je sais pas quel niveau." "Ah OK", ils ont dit. Même âge, j'en ai meilleure amie [...] Elle demandait tout le temps à moi "t'es rendue quel niveau?" et j'ai dit "Je sais pas. Pis toi?" "Je suis en secondaire 5.", elle dit comme ça. "Oh waow", j'ai dit "waow". Quand tu es là [aux États-Unis], tu es rendue secondaire 5, elle dit à moi tout le temps. (Roshni)

Même si la réussite scolaire n'est pas notre objectif de recherche, cette situation de difficulté d'acceptation d'une orientation vers l'enseignement professionnel m'a semblé pertinente dans leur vécu de la réinstallation.

Il reste que, même si les répondantes n'ont pas fait partie de ses priorités à l'école en 2013/2014, Victoria a développé un lien et une connaissance certaine de ces jeunes filles tout au long de l'année. En effet, « je les rencontrais toutes les semaines à l'Aide aux devoirs, à l'école, au Tutorat; à domicile, j'ai fait des interventions ponctuelles et,

au camp de jour il y a deux ans, j'ai passé l'été avec elles. Je les connais très bien. C'était pas des gros suivis, c'était plus dans le plaisir.» (Victoria). Elle a donc pu donner des éléments pertinents quant à la négociation qu'elles font entre famille et école, comme l'abordera la sous-partie 6.3, mais, pour finir ce portrait croisé de leur socialisation à l'école, examinons quelques avancées d'ordre global que les jeunes filles ont elles-mêmes relevées.

5.6.6 Des avancées d'ordre global selon les jeunes filles

Des avancées d'ordre global ont été nommées par les jeunes filles elles-mêmes, comme fruits de leurs trois à cinq ans de socialisation scolaire au Québec selon les cas. Les adolescentes interrogées en ont nommé en particulier deux, même si elles ont encore du mal à discerner les raisons de telles transformations. D'abord, il s'agit pour elles d'oser prendre plus leur place. Baidehi le décrit ainsi: « Maintenant, j'ai moins peur de parler, depuis que je suis arrivée ici. Je ne sais pas pourquoi. » (Baidehi). Comme corollaire, l'augmentation de la confiance en soi a été nommée par plusieurs, comme l'explique ici Nauka:

Là-bas, j'avais pas la confiance en moi; je pensais que je suis une fille et je peux pas faire grand-chose dans ma vie mais ici, je pense que je peux faire quelque chose dans ma vie puis... Ouais, c'est ça. *Et qu'est-ce qui t'a donné cette confiance-là que tu n'avais pas au Népal ?* Mais je sais pas... Mais c'est pour de vrai. J'ai jamais pensé devenir quelque chose dans ma vie. J'ai pensé, mais je pensais que c'était pas possible. [...] Là-bas, on n'a pas de... mettons comme conseillère qui pourrait expliquer comment ça marche et toute ça. C'est pas juste les conseillères qui expliquent, tout le monde, on explique... si tu es intéressée, tu peux faire. Ici, tout est possible, là-bas, non. (Nauka)

La jeune Nauka nomme ainsi qu'elle prend conscience de sa capacité à avoir une place, à « devenir quelque chose » dans ses mots, ce qui serait « devenir quelqu'un »

dans les miens. Elle l'a répété à un autre moment de l'entretien, à la suite de son appréciation de l'égalité garçons-filles au Québec: « Mais ici, c'est juste le contraire. ***Et qu'est-ce que tu préfères ?*** Bien sûr, c'est ici (*rire*). ***Pourquoi ?*** C'est pas seulement moi. Je pense tout le monde veut, voulait être indépendant. » (Nauka). La possibilité pour une femme d'acquérir son indépendance est donc importante pour Nauka qui l'a perçue de façon implicite dans les enseignements reçus et dans ce qu'elle connaît de ses pairs québécoises.

Cette montée de la confiance en soi est également remarquée parallèlement par une personne enseignante, Chantal, au sujet de Baidehi:

Je pense qu'elle a pris beaucoup de confiance en elle, ça paraissait à la fin de l'année. ***Par quels signes ?*** Dans les corridors. Au début de l'année, je marchais et je lui disais bonjour et elle faisait toujours (*signe de tête baissée par l'enseignante*). Et à la fin de l'année, elle marchait dans le corridor plus droite et, quand on lui disait bonjour, elle répondait bonjour. Déjà là, pour moi, c'est gros, mais je pense que c'est dû aussi à elle-même, à ses résultats scolaires. (Chantal)

La personne enseignante met ici en valeur des signes d'attitude corporelle qui sont révélateurs, selon elle, d'une plus grande affirmation et de confiance en soi.

En résumé, la socialisation à l'école se fait de façon timide, bénéficie parfois d'accompagnements salutaires même si socialiser semble souvent ne plus être la priorité des établissements secondaires, et trouve d'autres formes, grâce notamment au COFFRET, de mettre ces jeunes filles en relation avec leurs pairs québécois ou d'autres origines. Cette socialisation est en constante évolution, ce qui est très

important à rappeler¹⁷⁹, et donne lieu à des zones de négociation avec la sphère familiale, comme je l'aborde ci-après.

¹⁷⁹ Cet état de la situation concerne l'année 2013/2014. Or, fin novembre 2014, deux répondantes ont vécu une expérience particulière : un camp de formation du projet *Empreintes-Engage-toi!* dans la réserve amérindienne de Manawan pour être sensibilisées à la place des minorités ethniques à l'école et pour s'engager au long de l'année à mener des actions dans ce sens au sein de leur école. Un bon tremplin pour enrichir leur socialisation de façon accompagnée, avec l'AVSEC (Agente de vie spirituelle et de vie communautaire) et avec une animatrice de l'organisme montréalais Fondation de la tolérance.

CHAPITRE VI

DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce dernier chapitre, je vais discuter les résultats apportés par le recueil de données en fonction des objectifs visés et du cadre de référence choisi. Rappelons que cette thèse cherche à:

- 1) documenter et analyser d'une manière approfondie la socialisation de jeunes adolescentes "népalaises" (de parents réfugiés bhoutanais) à l'école, à Saint-Jérôme, en région québécoise, au travers de certaines dynamiques personnelles, familiales et scolaires;
- 2) documenter et analyser d'une manière approfondie la socialisation de ces adolescentes de parents indous, à Saint-Jérôme, en région québécoise, grâce à certaines dynamiques personnelles, familiales et communautaires;
- 3) mieux comprendre la dynamique de double socialisation, de négociation entre les deux sphères, que ces immigrantes de première génération peuvent vivre, en région québécoise: l'école et la famille;
- 4) contribuer à la réflexion sur l'insertion sociale d'élèves d'origine immigrée au Québec, particulièrement en région.

Je vais donc procéder à une synthèse et à une discussion des résultats ainsi qu'à certaines recommandations, en ce qui a trait à la socialisation scolaire notamment. Puis, je mettrai en relief les apports de la thèse aux plans théorique et empirique. Finalement, je rappellerai les limites de la recherche et ouvrirai des pistes de recherche que suggère cette étude.

6.1 Une socialisation à la maison fortement marquée par la tradition indoue

La famille indoue est un moule et en même temps une ancre, qui est très forte pour mes jeunes répondantes, ce qui confirme les affirmations de Boisvert (2013) ou de Tison (2005). Cela conduit les jeunes à adopter des pratiques dont certaines ont été observées et seront analysées ci-dessous: « je fais comme ça car c'est ainsi que ce doit être ». Le volet « des habitudes culturelles (faire les choses sans nécessairement savoir pourquoi on les fait) » (Robert et Tondreau, 1997, p. 309) est donc très prégnant dans leur socialisation quotidienne. La famille est d'ailleurs tellement une référence qu'il a été parfois difficile à ces jeunes de se positionner comme individu, capable d'accueillir des sensations propres à elles et, éventuellement, de jeter un regard critique sur ce qui est transmis. Je peux mettre cette conception en lien avec la notion de personne "dividuelle" que l'anthropologue américain McKim Marriott (1976) a développée à propos de la personne indoue. Celle-ci n'est pas homogène et est perméable à l'extérieur, moulée par l'extérieur (sa caste, sa famille), car elle ne présume pas la séparativité des acteurs de leurs actions: "By Indian modes of thought, what goes on *between* actors are the same connected processes of mixing and separation that go *within* actors." (Ibid., p. 109)¹⁸⁰.

La famille est aussi une ancre, surtout dans un milieu de vie où peu d'autres connaissances et amitiés sont encore tissées. La signification de la famille s'étend alors à la communauté et au groupe ethnoculturel transnational comme je l'analyserai plus loin. Mais commençons par l'analyse des pratiques rituelles choisies dans cette étude.

¹⁸⁰ Leavitt (2013) explicite cette notion en ponctuant son exposé d'exemples pertinents (p. 328-329).

6.1.1 Des pratiques rituelles annuelles très présentes dans le cadre familial

Les pratiques rituelles annuelles de Dasain, Tihar et Teej continuent de marquer le calendrier annuel des jeunes filles ici, sans l'ampleur qu'elles en ont connu au Népal, et le plus souvent dans la sphère strictement familiale. Ces pratiques permettent avant tout de renouer avec "l'être ensemble". Dans chacune de ces pratiques annuelles, j'ai pu déceler la:

mise en place d'un contexte relationnel d'un type particulier, à la fois très "ouvert" en ce qui concerne les comportements individuels et extrêmement contraignant sur le plan de l'interaction auxquelles ces comportements sont intégrés, et d'autre part, à la mise en scène d'actions dont la transmission suppose le recours à des règles à la fois positives et constitutives (Houseman et Severi, 1994, p. 206).

Ainsi, la pratique rituelle de Dasain a créé, d'une part, un contexte relationnel aux modalités ouvertes depuis la réinstallation de ces indous à Saint-Jérôme. En effet, Dasain a été fêté par certains entre membres de la famille établis à Saint-Jérôme; Dasain a été, pour d'autres, l'occasion d'accueillir un ou des membres de la famille élargie réinstallés dans un autre endroit; Dasain a pu donner lieu, pour la plupart, à un soir de fête, le dixième jour, ouvert à toute la communauté et à des Québécois (en 2010, en 2011 et en 2014). Ces dernières manifestations ont d'ailleurs été le théâtre de prises d'initiative de la relève: un comité organisateur de jeunes hommes, les deux premières années, et de jeunes filles, en 2014. Toutefois, Dasain obéit toujours aux règles de la bénédiction de l'autorité de la famille, père ou grand-père, bénédiction donnée à la progéniture par ordre décroissant d'âge. En ce sens, il est un acte d'institution, au sens de Bourdieu, du rôle d'autorité de la figure paternelle et de la hiérarchie familiale. Comme le décrit Bourdieu, cette pratique rituelle « *signifie* à quelqu'un son identité, mais au sens à la fois où il la lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous » (Bourdieu, 1982, p. 78), en l'occurrence l'identité

paternelle exprimée dans le cercle familial et l'identité filiale, avec un rang selon l'âge.

De son côté, la pratique rituelle de Tihar met en scène des sœurs qui expriment, dans la sphère familiale également, leur respect à leurs frères (ou cousins), par différentes pratiques (chants, cadeaux,...) que j'ai préalablement décrites. Dasain et Tihar ont donc pour fonction sociale de réaffirmer -à une fréquence annuelle-, et donc de renforcer, les liens familiaux, respectivement entre parents et enfants, et entre frères et sœurs. Ces pratiques rituelles ont également pour fonction de mettre au premier plan l'institution indoue par excellence: la famille. On retrouve ici les propos de Catherine Bell (1992) qui affirme qu'une pratique rituelle est "a strategy for the construction of certain types of power relationships effective within particular social organizations." (Ibid., p. 197). Ici, les relations de pouvoir se profilent au sein même de l'organisation sociale de base qu'est la famille.

Enfin, Teej, la « fête des femmes », crée un contexte relationnel particulier, réservé aux femmes. Est ici mis en exergue leur rôle en tant qu'épouses ou futures épouses par le *barta* qu'elles y font, à savoir de ne pas manger pour assurer la longévité de leur époux ou le choix de leur futur mari. Je ferai ici appel à Bourdieu (1982) qui soutient: « "Deviens ce que tu es". Telle est la formule qui sous-tend la magie performative de tous les actes d'institution. » (Ibid., p. 62). La pratique rituelle institue donc la femme dans son *dharma*, dans son devoir d'épouse. Cette étape obligatoire dans la vie d'une femme est d'ailleurs bien intégrée dans les conceptions des jeunes femmes interrogées: devenir épouse est une évidence qui se réalisera dans leur futur et elles ne m'ont mentionné aucune autre alternative quant à leur avenir de femme. Je vais renforcer cette idée en analysant les trois autres pratiques rituelles spécifiquement féminines sur lesquelles je les ai interrogées.

6.1.2 Des pratiques rituelles féminines qui connaissent des adaptations

L'orthopraxie qu'est la tradition indoue est bien illustrée par les trois pratiques rituelles spécifiquement féminines que j'ai choisies dans la recherche: les jeunes femmes suivent leur tradition ancestrale comme une conduite, une manière d'agir conforme aux rites prescrits. Jamais elles n'ont fait mention des mythes à l'origine des pratiques rituelles, comme le *Brahmahatya* qu'Indra a commis et dont la réparation aurait soumis les femmes aux menstruations depuis la nuit des temps. Donc, je ne pourrai pas affirmer avec Ménard (1999) que: « Le rite, en ce sens, est d'abord et avant tout la mise en scène -ou en geste- d'un mythe, sa *réactualisation* au sens fort du terme » (Ibid., p. 78). En revanche, j'ai observé, comme Jeffrey (2011) le soulevait, l'élasticité, la malléabilité de ces pratiques et c'est sous cet angle que je vais les analyser ci-dessous.

Le *barta* – Les modalités de *barta* qui ont été énoncées, aussi bien par les mères que par les jeunes filles, diffèrent beaucoup de ce que la littérature en dit. Contrairement au descriptif de McClymond (2008), nul contrat avec une déité ne m'a été décrit; aucun chant louangeant des femmes vertueuses (McClymond, 2008) ne m'a été cité; il ne semble pas non plus que « l'exactitude dans la performance du rite est le garant de son succès » (Bouillier, 1982, p. 92), sauf en termes d'aliments prohibés. Le *barta* a exclusivement été décrit comme une abstinence en termes de certains aliments, sel et riz particulièrement. Cependant, de façon générale et contrairement à mes attentes fondées sur les conversations informelles, les *barta* sont tout de même peu pratiqués par les jeunes filles. Elles ne se sentent pas encore tenues de remplir cette obligation régulièrement. Comme me l'a dit l'une d'elles: « pour ça, faudrait demander à ma mère ». Les *barta* ne sont pas encore de leur ressort, même si plusieurs jeunes semblent surtout apprécier de se sentir capables de faire un jeûne, comme les femmes adultes qu'elles côtoient.

Les modalités en termes de fréquence sont variées pour celles qui s'y adonnent: soit un jour fixe de la semaine, soit au onzième jour des cycles lunaires (*ekadasi*), soit à des dates précises. En fait, le *barta* accompagnant la fête de Teej semble suivi par le plus grand nombre de jeunes répondantes. Une seule jeune fille a évoqué le Krishna Astami comme autre *barta* annuel. Cette variabilité est fonction du type de familles indoues qui a émergé de l'analyse des résultats. C'est ainsi que, dans les familles "indoues pratiquantes conservatrices", les *barta* sont suivis avec plus d'assiduité que dans les autres familles, tandis que les jeunes filles issues des familles des "pratiquants indous personnels" sont moins stimulées à suivre le modèle maternel qui, elle, fait son *barta* régulièrement, mais sans vouloir -ou pouvoir- transmettre cette pratique à ses filles.

Fait notable également: les contraintes de temps de leur vie actuelle, qui est rythmée par les cours à l'école ou en centre de formation aux adultes, semblent être un obstacle à la régularité et à l'extensivité de ces pratiques. Cela rappelle l'expression d'un mari présent à l'entrevue de son épouse: "ici, c'est la vraie vie". De même, l'influence d'un autre mode de raisonnement, plus occidental, a été relevée dans une famille: le jeûne est-il favorable ou contraire à la santé ? Ce type de réflexion n'aurait sûrement pas eu lieu dans leur contexte d'origine, car les règles de santé diffusées en contexte post-migratoire peuvent différer de celles qui étaient communiquées là-bas.

Les pratiques rituelles autour des menstruations - La pratique rituelle de *gupha basne*, d'isolement de la jeune pubère initialement dans une grotte (*gupha*) lors de ses premiers saignements, est décrite par Bennett (1983) dans des zones rurales népalaises et par St-Germain Lefebvre (2008) dans le cas des indoues tamoules. Contrairement à ces dernières qui semblent la perpétuer en restant isolées dans leur chambre, à Montréal, cette pratique n'a plus du tout lieu à Saint-Jérôme, mais avait bien moins cours également dans les camps de réfugiés. Question de place, que ce

soit dans les camps ou dans les petits appartements québécois, mais aussi remise en cause de la sécurité d'une telle disposition.

En revanche, la majorité des jeunes interrogées connaissent et suivent certaines contraintes mensuellement, durant les quatre, voire les sept premiers jours de leurs menstruations, dans le sens de l'absence de contact, rappelons-le, avec la préparation de nourriture et les hommes de leur famille, et avec des ustensiles réservés pour certaines d'entre elles. Les lectures faites à Teej par le *pujari* seraient censées leur rappeler les conséquences que leurs oublis entraîneraient dans cette vie et dans leurs vies futures mais une seule fois, en 2013, le rituel complet de Teej a pu avoir lieu à Saint-Jérôme. Il reste qu'à part ces conséquences citées par trois d'entre elles, aucune jeune fille n'a été capable de m'expliquer pourquoi les femmes devaient s'astreindre à ce genre de pratiques durant leurs menstruations. Elles n'en ont pas reçu l'explication, ne l'ont pas demandée non plus et celle qui m'a dit avoir posé une question en ce sens à sa mère attend toujours la réponse. Il s'agit donc d'abord et avant tout de suivre une pratique transmise entre femmes depuis des générations, et ce n'est pas dans les habitudes d'en questionner le sens. Comme Douglas (1992) l'affirme:

La culture (si l'on entend par là les valeurs publiques, les valeurs standardisées d'une communauté) sert de médiatrice à l'expérience individuelle. Elle lui fournit d'avance certaines catégories de base, un schéma positif dans lequel s'insèrent, en bon ordre, idées et valeurs. Enfin, et surtout, la culture exerce une autorité certaine: chacun s'y conforme parce que d'autres le font. (Ibid., p. 58)

L'individu, en l'occurrence ici la jeune fille et la femme, se conforme à ce qu'il observe des autres et à ce qui lui est transmis culturellement, sachant cependant que les pratiques se transforment dans le nouveau contexte. Les adaptations dépendent ici également du conservatisme religieux de la famille: les familles plus conservatrices imposent à leurs jeunes, lors de leurs menstruations, des ustensiles séparés tandis que

d'autres ne les font pas travailler en cuisine, mais les laissent prendre de la nourriture à leur usage personnel dans le réfrigérateur, ce qui déroge à la règle d'origine. Deux mères ont même dû accepter que leurs filles ne se conforment pas à ces façons de faire, influencées en cela par ce que les adolescentes voient à l'extérieur de leur environnement communautaire et par une remise en cause de la nécessité de ces pratiques.

L'origine de ces pratiques rituelles pour isoler la femme ou pour l'éloigner de certains actes quotidiens réside pourtant dans une conception culturelle du fait qu'elle est impure. Étant impure, elle ne peut pas s'approcher d'aliments qui sont considérés comme purs. Il est à noter que la conception de l'impureté de la femme menstruée et de sa possible contamination a également couru, pour des motifs non religieux, dans nos sociétés. Ainsi, les deux pionniers en sexologie humaine, Masters et Johnson (1987) rappellent: « En 1878, le prestigieux British Medical Journal édita une série de lettres de médecins qui donnaient des "preuves" que le contact d'une femme qui avait ses règles pouvait abîmer le jambon qu'elle avait touché » (Ibid., p. 17). Dans la tradition indoue, l'impureté vient du fait que le sang est considéré, au même titre que la salive ou autre, comme un reste de l'être humain, une sécrétion. Ce reste la souille et souille ce avec quoi elle entre en contact et donc, la nourriture, par laquelle elle peut polluer d'autres individus de la famille. Mais encore une fois, un tel raisonnement est ignoré des jeunes filles de famille indoue qui suivent ces prescriptions. Il reste que, selon Bourdieu (1982), cela instaure des rôles, dans ce cas-ci genrés.

Pour élargir le débat, je tiens à mettre en lumière que des pratiques rituelles autour des menstruations ne sont pas exclusives à la tradition indoue, mais se retrouvent dans d'autres cultures et religions. Les interprétations diffèrent toutefois selon les traditions. Les femmes juives sont considérées comme *niddah*, impures, et doivent

s'abstenir de relations sexuelles avec leur mari pendant leurs règles et les sept jours qui suivent, soit pendant deux semaines par mois. Elles doivent ensuite s'immerger dans un bain rituel et purifiant, un *mikvah*. Ravary (2013) précise:

L'impureté n'a rien à voir avec le sang menstruel. La femme n'est pas souillée par ses règles. L'impureté, dans le judaïsme, c'est la mort. Or, quand une femme a ses règles, c'est la possibilité d'un enfant qui meurt en elle (Ibid., p. 104).

Dans l'Islam, l'intromission sexuelle est interdite pendant le cycle menstruel et la femme musulmane a le droit de ne pas faire sa prière ni son jeûne durant cette période. Dans le bouddhisme japonais empreint de shintoïsme, le sang menstruel est considéré une souillure, appelée d'un mot qui viendrait du shintô: *kégaré* (Shibano, à paraître). Dans certaines régions japonaises, la coutume veut que certaines jeunes pubères soient isolées dans des *ubuya*, des cabanes¹⁸¹. Son étude de terrain réalisée au début 2015 s'est encore heurtée au tabou que représente ce sujet, même entre femmes de même origine ethnoculturelle. Dans un contexte bien différent, au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire, l'anthropologue Michèle Cros (1990, 2000) s'est intéressée au tabou de la menstruation, aux représentations symboliques du sang et aux pratiques rituelles liées aux menstrues qui y ont cours.

La conception du mariage - Les jeunes répondantes ont parfois été prises au dépourvu par les questions autour du mariage dans le sens où elles ne voient cet événement que dans un horizon lointain. Ce fait est déjà tout un changement, une mère questionnée ayant été promise à son futur mari à l'âge de sept ans. L'âge du mariage augmente donc, de sept ans au Bhoutan (la mère en question était la plus âgée de l'échantillon), à 16 ou 18 ans dans les camps de réfugiés (pour les autres

¹⁸¹ Ces *ubuya* pouvaient également être des cabanes d'accouchement, destinées à isoler certaines parturientes.

mères) et après les études, en contexte post-migratoire. Cette évolution semble unanimement acceptée.

De façon unanime également, le mariage est l'unique voie possible pour toute femme, et c'était une évidence pour toutes les jeunes filles interrogées. Cela confirme les propos de Karine Bates (2013), sur la femme indoue indienne: « Le mariage est considéré par les textes classiques et la mythologie comme la seule condition acceptable pour les femmes [indoues]» (Ibid., p. 125). Le contexte, qu'il soit d'Asie du sud ou bien post-migratoire, n'altère donc pas cette conception fondamentale. Le mariage est toujours considéré comme une pratique rituelle instituante, au sens de Bourdieu (1982), une manière de devenir ce à quoi la personne est destinée.

Mères et filles ont cependant affirmé que l'âge de cet acte d'institution serait plus élevé que l'expérience qu'en ont eue les mères. La fin des études s'est dégagée comme le critère commun pour envisager une union. Les deux générations de femmes ont également abondé dans le même sens quand elles ont affirmé que les relations sexuelles ne peuvent avoir lieu qu'après le mariage, avec l'élu. Henninck *et al.* (1999) l'avaient déjà observé dans le contexte du Royaume-Uni, auprès de 36 jeunes femmes sud-asiatiques. La pression sociale peut ici jouer un rôle, comme Henninck *et al.* (1999) le remarquaient également: "Parents may have difficulties in finding a husband if the community perceives that the daughter has been involved with boys. Parents therefore often influenced their daughters to behave according to community expectations" (Ibid., p. 877). Cet aspect a cependant rarement été verbalisé dans les entrevues, mais est apparu plutôt dans les conversations informelles notées dans le journal de bord. Ce qui a été exprimé, en revanche, ce sont des préjugés généralisateurs sur les relations amoureuses adolescentes ou les mariages éphémères au Québec. Ces généralisations abusives ont sûrement pour effet de conforter les jeunes filles dans leur positionnement. Il reste qu'absence de relations sexuelles ne

veut pas dire absence totale de relations entre genres, alors que cela semble avoir été le cas pour leurs mères. Le rôle des technologies de communication (TICs) et du réseau transnational entre ici en ligne de compte, et j'y reviendrai plus tard.

Pour se marier, l'accord parental apparaît comme un incontournable selon les dires de nos jeunes répondantes. Une évolution est donc encore ici notable: le mariage arrangé qu'ont connu leurs mères et où elles ont toutes décrit la première rencontre comme la seule, organisée par leurs parents et sans leur accord préalable ni ultérieur, s'est transformé en mariage semi-arrangé, l'accord parental semblant arriver à posteriori, après le choix déterminé par la jeune, du moins dans les conceptions recueillies. Il reste que parfois, le choix premier de la jeune fille pourra déjà prendre en compte les critères parentaux, comme c'est le cas pour Nauka.

Là où les conceptions exprimées par les mères et les filles peuvent diverger, c'est sur les caractéristiques du promis. La majorité des mères attendent un gendre de même groupe ethnoculturel, de même trajectoire migratoire et de même *jati*, et une seule mère s'est dite ouverte à tout beau-fils, peu importe son origine ou sa caste. Cela confirme l'étude de Samuel (2010): les femmes sud-asiatiques de première génération qu'il a interrogées voient le mariage comme un moyen d'encourager "the younger generations to marry within the community and preserve the social boundaries of class, caste and religion which are key signifiers of social position and status in Indian society" (Ibid., p. 107-108). De leur côté, la majorité des jeunes filles envisagent également de s'unir dans le futur avec un homme "népalais", de même trajectoire migratoire qu'elles, mais une minorité n'en est pas sûre. Dans ces derniers cas, les modalités d'agencement entre le consentement parental et leur choix individuel sont très floues dans leurs esprits, pour le moment. Il serait donc très intéressant d'observer comment se vivra le positionnement de chaque acteur et actrice du système familial dans ces cas-là, dans le futur.

6.1.3 Synthèse

Cette interprétation des résultats confirme ce que McClymond (2008) a soutenu: "Ritual is increasingly being recognized as an important window onto diasporic community life as a means for that community to transmit religiocultural identity to subsequent generations" (Ibid., p. 325). En effet, ces jeunes filles "népalaises" de première génération suivent en grande majorité aussi bien les pratiques rituelles annuelles (Dasain, Tihar et Teej) que les trois pratiques spécifiquement féminines (*barta*, prescriptions autour de menstruations et conception du mariage) que j'ai retenues pour cette étude. Cela confirme les constats de Tirone et Pedlar (2005) qui montrent que, pour les jeunes adultes répondants immigrants -et pas seulement sud-asiatiques-, interrogés en contexte canadien, il demeure essentiel de s'impliquer dans des activités au sein de leur groupe culturel. Quelques prises de distance ou remises en cause ont pu être décelées, mais ces positionnements critiques peuvent également être temporaires et ne plus se retrouver quelques mois plus tard, selon mes observations en situation et selon les propos de l'ICSI interrogée.

Chacune de ces pratiques rituelles est instituante d'un rôle, d'un statut (Bourdieu, 1982), sans que ne soient jamais évoqués leurs fondements religieux ni mythiques, ni leur logique d'insertion dans le *dharma* de la femme indoue, le *stridharma*. Ce qui apparaît donc, c'est l'importance pour la grande majorité de suivre le modèle féminin indou, dans toute la responsabilité qui lui incombe, comme l'a constaté Beyer (2013):

"What seems clear is that the women, much more than the men, felt a responsibility for carrying on and carrying forth the Hindu traditions and identity, even if for most this was not a matter of perpetuating religion but more one of culture, or at least both at the same time" (Ibid., p. 64)

Par exemple, sans en connaître les fondements, leur positionnement est unanimement imprégné du devoir de ne pas avoir de relations sexuelles avant le mariage. Cela fait écho aux affirmations de Tyyskä (2008) et d'autres chercheurs:

“a particular concern over safety and good reputation of girls (Kandasamy, 1995, 17-18; Handa, 1997, 253-274), exemplified in one Tamil father's description of his daughter as the "flag bearer of our culture" (Tyyskä et Colavecchia, 2001, p. 20) who needs to uphold family reputation by being chaste, dressing appropriately and participating in cultural customs.” (Ibid., p. 80).

Cela m'a conduite à m'interroger sur le rôle implicite -et parfois explicite- donné à ces jeunes filles d'être gardiennes, dépositaires de la pureté, et de garder toujours réserve et tenue pour conserver cette pureté qui est considérée comme fondamentale dans leur tradition indoue. Or, ce n'est pas le cas des jeunes hommes sur lesquels les parents sont moins regardants dans le cas de relations adolescentes avec le sexe opposé. L'institutionnalisation du rôle de la jeune fille indoue se fait donc très tôt dans sa vie et se démarque également tôt des contraintes moins étroites assignées au jeune garçon indou, même si ce dernier assumera également certaines responsabilités plus tard, surtout s'il est l'ainé, comme celles de veiller sur ses parents et de conduire leurs rituels funéraires (Bradley, à paraître). Cela rejoint Naidoo (2003) qui affirme, je le rappelle: “the trauma of the migration experience increases the saliency of religion in "sacralizing" identity for South Asian women” (Ibid., p. 58). Cette piste sera à creuser dans le cadre de leur double socialisation mais, en attendant, je m'attarde sur la synthèse et sur l'analyse des résultats concernant leur socialisation scolaire.

6.2 Une socialisation scolaire dans des milieux peu préparés

Même si Tondreau et Robert (2011) étendent la socialisation à « l'appropriation des savoirs instrumentaux, des différentes matières (savoirs) et des contributions (savoir-faire et attitudes) qu'elle est censée apporter à l'éducation des jeunes » (Ibid., p. 170), je rappelle qu'ici, la socialisation scolaire des jeunes répondantes a été interrogée surtout sur le plan de leurs interactions, entre pairs et avec les personnes enseignantes, en classe, dans l'école et en sortie éducative. Donc, je me centrerai sur cette dimension interactionnelle pour l'analyser ci-dessous.

6.2.1 Un rapport instrumental positif à la scolarisation et un processus de socialisation scolaire amorcé

Les jeunes filles interrogées ont un discours positif envers l'école. Elles y vont principalement pour apprendre et pour se qualifier, visées qui sont relayées par les mères. Mères et filles apprécient également l'opportunité qui est ainsi offerte aux adolescentes de se former, contrairement à l'inaccessibilité de l'éducation qu'ont connue la grande majorité des mères dans leurs pays d'origine. Toutes sont ouvertes à participer aux sorties scolaires, sorties que les jeunes saisissent comme autant d'opportunités de connaître de nouveaux lieux au Québec. Certaines d'entre elles ont également participé à des activités parascolaires comme le soccer et une mère nous faisait remarquer qu'elle en était fière. Enfin, leurs rapports au curriculum et avec les personnes enseignantes sont également perçus comme positifs.

Les jeunes filles qui fréquentent les deux établissements secondaires semblent cependant, selon leurs dires et selon les propos de leurs enseignants, avoir lié peu de relations significatives avec leurs pairs "québécois". Les temps non structurés (pauses et diner) se font entre jeunes du même groupe ethnoculturel; peu de relations sont

nouées à l'extérieur; les sorties sont des occasions de découverte de lieux, mais pas des personnes qu'elles côtoient. Cela m'a d'abord semblé difficile à admettre, aussi bien l'indifférence des jeunes Québécois pour des personnes riches d'un autre univers de sens que les stéréotypes tenaces qu'elles-mêmes maintiennent sur le peu qu'elles captent de leurs congénères (parfois dans des conversations de couloir) et qu'elles généralisent.

Les aspects positifs de cette situation restent, d'une part, qu'aucune intimidation ni racisme ne m'a été rapporté, ce qui n'est pas le cas dans d'autres milieux québécois ou ontariens notamment (Nadeau-Cossette, 2013; Anisef *et al.*, 2003). Cependant, l'indifférence n'est-elle pas du racisme déguisé ? D'autre part, les jeunes répondantes sont malgré tout baignées dans le curriculum caché de l'école, c'est-à-dire « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forquin, 1989, p. 23). Elles en perçoivent certains aspects par comparaison avec leur ancienne école, dans les camps de réfugiés, notamment en ce qui concerne la place accordée à l'élève dans les interactions en classe. Enfin, j'ajouterai que leur processus de socialisation scolaire est relativement récent, allant de trois à six ans. Or, tout processus de changement majeur demande du temps. Et, ici, le changement est effectivement majeur et concerne la posture d'élève toute entière: de l'obéissance inconditionnelle à l'esprit critique, de la timidité silencieuse à la posture de questionnement direct, du suivi d'un cursus unique à la capacité de choisir des cursus adaptés.

Cela rejoint les conclusions de Nadeau-Cossette (2013) au sujet des quatre répondants du même pays d'Asie¹⁸²: « Trois participants sur les quatre mentionnent être "toujours" avec des compatriotes et échanger avec d'autres élèves, en de rares occasions. » (Ibid., p. 110). Cet état de fait donnerait quand même lieu à une socialisation sociale, c'est-à-dire à l'appartenance à un réseau d'amis dans lequel les jeunes se sentent à l'aise et avec lequel ils socialisent, mais pas à une ouverture à l'Autre ni à une mise en pratique des codes sociaux de la société québécoise.

Ce portrait reste à nuancer, car au moins trois jeunes parmi nos répondantes ont su démontrer de belles habiletés de socialisation avec des pairs "locaux", en devenant actrices de leurs contacts avec eux. Il s'agit de Naina dans le centre de formation générale aux adultes, l'Édifice Marchand, et de Nauka et de Pingala dans l'établissement secondaire de la Polyvalente. Là encore, plusieurs phases ont été vécues: des changements de classe ou des départs d'amis de référence de leur groupe ethnoculturel les ont conduites à se retrouver les seules de leur groupe ethnoculturel en classe et elles ont témoigné d'une prise de confiance graduelle dans leurs capacités à entrer en relation et à avoir du pouvoir sur les situations. Deux de ces jeunes filles sont les plus âgées de l'échantillon et ont un entregent qu'elles avaient déjà développé dans les camps. La troisième est allée deux ans et demi à l'école primaire à son arrivée à Saint-Jérôme et sa maîtrise de la langue a ainsi bénéficié d'un accompagnement serré et d'un plus grand nombre d'années à l'école québécoise. Ces constats me permettent de faire le pont avec les indicateurs d'intégration sociale (Mc Andrew, 1999) et avec les facteurs d'influence de l'insertion sociale (Nadeau-Cossette, 2013).

¹⁸² Rappelons que j'ai fait l'hypothèse qu'il pourrait s'agir de "Népalais", du fait que la ville de Québec en a accueilli beaucoup, particulièrement dans le quartier de l'établissement ayant participé à la recherche.

Les indicateurs d'intégration sociale (Mc Andrew, 1999) que sont le contact, la participation et l'appréciation ont été très révélateurs pour décrire la socialisation scolaire de ces jeunes filles. Se sont dégagées la place du groupe ethnoculturel dans leur champ principal d'interactions quotidiennes, leur participation régulière dans les sorties éducatives et quelquefois dans les activités parascolaires, mais sans que ce soit des situations de contact, et leur faible capacité d'appréciation de leurs pairs québécois. L'indicateur de contact a permis d'ouvrir sur leurs contacts transnationaux, point qui n'était pas prévu dans les guides d'entretien initiaux et qui, du fait de leur composition, a été très révélateur de leur socialisation dans leur famille et dans leur communauté.

Du côté des facteurs d'influence sur l'intégration sociale (Nadeau-Cossette, 2013), rappelons que le facteur linguistique est considéré comme transversal par la chercheuse, mais n'a pas été abordé dans ma recherche. De plus, mon étude n'a pas visé la hiérarchisation de ces facteurs. Les facteurs de niveau 1 que sont la personnalité et l'attitude, et le temps, ressortent cependant clairement à posteriori, dans mon analyse. Rappelons qu'une jeune a même affirmé qu'une meilleure maîtrise du français ne serait pas forcément un atout, car son défi majeur (ici et ailleurs, depuis son enfance) restait avant tout sa timidité. En revanche, ne m'ont jamais été mentionnés la réaction en chaîne, c'est-à-dire faire des amis d'amis (Nadeau-Cossette, 2013), ni le fait que les activités et la participation sociale aient conduit à des amitiés durables ou hors du strict contexte de l'activité.

Les facteurs de niveau 2 (Nadeau-Cossette, 2013), à savoir les mesures de francisation, la diversité culturelle et le racisme et la discrimination, sont plus difficiles à évaluer pour mes répondantes: les mesures de francisation sont différentes à Saint-Jérôme qu'à Québec et ces jeunes ont toujours été intégrées dans une classe régulière, dès leur arrivée, avec des mesures de soutien linguistique pendant certains

cours sélectionnés. La diversité culturelle n'a jamais été évoquée en entrevue non plus, peut-être du fait également qu'elle est bien moindre à Saint-Jérôme que dans les établissements choisis à Québec. Enfin, le racisme et la discrimination n'ont pas non plus été dénoncés par mes répondantes, du moins dans le contexte scolaire qu'elles connaissent¹⁸³.

Les facteurs de niveau 3 (Nadeau-Cossette, 2013) semblent cependant plus significatifs dans mon étude. Il s'agit, rappelons-le, du rôle de l'école, des personnes significatives et de l'influence d'Internet et des réseaux sociaux. En effet, le rôle de l'école semble avoir des répercussions sur des ouvertures de relations entre pairs, notamment au travers de projets ou d'événements annuels mettant en valeur l'interculturalité. Il reste que c'est un processus qui nécessite plusieurs occasions pour avoir vraiment de l'impact, comme cela me fut souligné à l'Édifice Marchand, où la rotation des étudiants est importante. L'influence d'Internet et des réseaux sociaux est flagrante, mais pas de la façon dont la chercheuse de l'université Laval l'a analysé. En effet, il s'agit moins de créer de nouvelles relations qui auront un impact dans le quotidien que de maintenir et de créer des relations avec le réseau transnational de même origine, réparti dans huit pays, et j'en analyserai l'incidence plus tard. Enfin, les personnes significatives, personnes enseignantes ou extérieures, ont été mentionnées à quelques reprises. Je vais m'attarder ci-dessous sur le rôle des personnes enseignantes pour développer ce point.

¹⁸³ Rappelons que des incidents de racisme ont eu lieu dans un quartier de la ville, à l'été 2012, et ont touché plusieurs jeunes réfugiés. Ils ont cependant été pris en main par un comité concerté de policiers et d'associations et ont rapidement cessé.

6.2.2 Des personnes enseignantes qui comprennent leur rôle de façon variable

La question principale était: comment les personnes enseignantes ont joué, ou non, leur rôle d'agent, d'acteur, de sujet de socialisation (Robert et Tondreau, 1997) et de passeur culturel (MELS, 2001b) vis-à-vis de ces "Népalaises" ? En effet, leur rôle et le rôle de la mini-communauté de la classe est capital, rappelons-le:

la mission de socialisation de l'école s'exerce sur les élèves dans l'ensemble de l'espace scolaire, mais de manière plus intense en classe, par le curriculum (implicite et explicite) et par l'entremise de la dynamique relationnelle de la microsociété constituée par les enseignants, les élèves et les autres intervenants. (Bouchamma et Benimmas, 2007, p. 3)

Certaines personnes enseignantes se sont démarquées par leur attention portée aux jeunes filles: pour en savoir plus sur leur langue et culture, pour veiller à ce que, dans la classe, elles soient considérées et respectées par le groupe, pour être vigilantes dans la formation des équipes de travail. D'autres ont semblé avoir moins conscience de cette facette de leur rôle et ne font pas de traitement différencié pour l'insertion sociale des jeunes. Toutes les personnes enseignantes ont donc été agents de socialisation, par le biais du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001a) auquel elles se réfèrent dans leur travail; elles ont été parfois actrices de socialisation quand elles ont accompagné par des gestes concrets ces jeunes détectées; aucune ne s'est distinguée comme sujet de socialisation, pouvant induire des valeurs et des attitudes allant à l'encontre de la norme.

Dans tous les cas, les personnes enseignantes ont évoqué qu'elles se sentaient souvent démunies pour bien jouer un rôle d'accompagnement spécifique. Et ce, de par l'absence d'information de leur direction ou de la Commission scolaire, et de par l'absence de formation initiale et continue qu'elles ont eue en matière de diversité

culturelle et d'éducation interculturelle. Certes, ce point peut être entendu, car l'organisation et la mobilisation des universités dans ce sens sont assez récentes, datant d'une dizaine d'années (Larochelle-Audet *et al.*, 2013), et ont pu ne pas toucher des enseignants titulaires ayant une certaine ancienneté. Cela rejoint les conclusions du très récent rapport de recherche de Bakhshaei (2015), dans ses pistes d'action à définir en priorité:

Dans les milieux où l'immigration est un enjeu récent et où les élèves issus de l'immigration ne représentent pas une masse critique dans la clientèle scolaire, les défis sont apparus beaucoup plus importants à travers le diagnostic. En effet, ces milieux ont souvent moins d'expertise. (Ibid., p. 49)

Cependant, du côté de la formation continue, il est à souligner que, pour donner suite à ce constat, la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord a offert, lors de la journée pédagogique du 27 janvier 2015, une formation ayant pour titre: *La diversité culturelle, mieux la comprendre pour mieux agir* offerte aux enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire sur une base volontaire. L'ICSI en poste et moi-même y étions comme formateurs, et une jeune réfugiée est venue y témoigner de sa trajectoire migratoire et scolaire (et notamment aider les participantes à s'immerger dans la langue népalaise, lors d'une des activités proposées). Sauf qu'il n'y a eu que deux intervenantes scolaires qui s'y sont présentées: une enseignante de maternelle en classe-ressource, d'une école du centre-ville, qui n'avait pour l'heure aucune élève immigrante dans sa classe mais qui souhaitait s'en informer au cas où la situation se présentait ¹⁸⁴, et une Agente de Vie Spirituelle et d'Engagement Communautaire (AVSEC) dont le rôle est d'accompagner plusieurs écoles primaires dans son domaine. Il est à noter que cette journée pédagogique ne représentait pas une fin d'étape (où ce genre de journée sans élève est souvent dédié aux corrections).

¹⁸⁴ Le centre-ville de St-Jérôme est une zone considérée défavorisée et dont les habitations à loyer modique (HLM) reçoivent beaucoup de familles immigrantes.

Toutefois, à la décharge des personnes enseignantes, la formation a été annoncée tardivement et se trouvait en "concurrence" avec d'autres propositions en français ou en mathématiques. La formation a pu être interactive et nourissante, alimentée également par la présence de quatre stagiaires du COFFRET, les participantes représentant ainsi la diversité d'accompagnement de cette clientèle. Mais une question capitale reste posée: la diversité culturelle est-elle une priorité pour les enseignants ? Quels moyens est-ce que les acteurs et actrices scolaires recherchent et se donnent pour savoir l'apprivoiser ? Quel est le rôle que des directions peuvent avoir dans ce sens, comme le soulignait Mc Andrew (2008) sur la part importante que les gestionnaires ont dans ce processus ? Les besoins semblent donc importants sur le terrain, en termes d'interculturalité à construire, et seraient à analyser de façon approfondie et à combler de diverses façons, notamment par de l'accompagnement, selon Bakhshaei (2015):

Nous préférons le terme d'*accompagnement* des milieux à celui de *perfectionnement* car, de plus en plus, la recherche (tout comme l'évaluation de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*) montre que le perfectionnement d'individus réalisé en dehors des milieux concernés n'a pas toujours l'effet multiplicateur souhaité. Il semble, en effet, que pour qu'un changement institutionnel survienne réellement, il faut une mobilisation très localisée autour d'établissements scolaires ou de milieux spécifiques ainsi qu'un cheminement structuré et stratégique vers le développement d'une lecture commune de la situation entre les parents, les enseignants et les divers partenaires (Ibid., p. 52).

Des modalités variées et la mobilisation de plusieurs intervenants internes et externes au milieu scolaire seraient donc appropriées pour faire évoluer la façon dont le milieu scolaire et enseignant s'adapte aux besoins des élèves immigrants en contexte régional.

6.2.3 Synthèse

La socialisation scolaire des jeunes répondantes dans les trois établissements consultés se construit en classe et dans l'école au travers de ce que certains appellent le "curriculum caché" (Forquin, 1989; Hohl et Normand, 1996), mais aussi dans des activités scolaires à proprement parler selon la vision plus large de la socialisation que défendent Tondreau et Robert (2011) et dans la participation aux activités scolaires que les répondantes apprécient beaucoup. Donc, je peux affirmer que la socialisation est déjà en construction au sein de l'école québécoise.

Cependant, cette socialisation scolaire des jeunes "népalaises" semble se faire le plus souvent en parallèle de leurs pairs québécois. Ces derniers ne semblent pas acteurs de cette socialisation, mais plutôt y être indifférents. Or, Fiset (2009) soutient que:

Dans le cas des élèves de première génération, par exemple, des mesures visant à ce que les pairs s'engagent activement pour aider ces enfants à s'intégrer en classe et à l'école pourraient contribuer à briser l'isolement qu'ils vivent à leur arrivée. Il faut souligner que l'accueil actuel n'est pas suffisant. Par ailleurs, le support des pairs devrait être maintenu au-delà de l'arrivée des enfants, puisque le contact avec les pairs favorise leur apprentissage du français et des normes scolaires et sociales du Québec. (Ibid., p. 68).

Allport (1954) a déjà soutenu dans sa théorie du contact intergroupe en psychologie sociale que des conditions sont absolument nécessaires pour entraîner des effets positifs aux rencontres entre groupes différents. Parmi elles, je retiendrai le statut égal des groupes en présence, des buts communs, une coopération intergroupale, le soutien d'autorités, de la loi ou des habitudes, et la présence d'interactions personnelles et informelles entre les membres. Donc, pour créer une socialisation avec échanges mixtes, le contact doit bénéficier de conditions gagnantes, au risque de voir perdurer des stéréotypes, comme j'en ai entendu dans les entretiens.

De même, du côté des enseignants, la classe est parfois le lieu de mise en contact, d'interculturalité, mais parfois non, selon le degré de mobilisation de la personne enseignante. Pourtant, cette mobilisation est capitale. Tanon et Chiasson (2000) le font ressortir ainsi:

Se confronter en permanence à l'hétérogénéité culturelle implique un coût social, politique, affectif et cognitif. Cela demande tout un investissement de la part des acteurs en présence pour gérer les divergences, pour assurer un contrôle de soi lors des interactions -dans le vécu quotidien comme dans les situations professionnelles-, pour maintenir une écoute et une ouverture à l'autre, tout en faisant acte de décentration par rapport à un ethnocentrisme latent ou manifeste. (Ibid., p. 329)

Nombre de spécialistes de la question interculturelle démontrent l'importance d'une solide formation des enseignants pour faire face aux subtilités de compréhension et d'action dans le cadre de la diversité (Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011; Tania Ogay et Jacques Proulx interrogés par Gajardo et Leanza, 2011). Cette formation semble avoir été absente de la formation initiale de la majorité des personnes interrogées et la formation continue, encore balbutiante dans la Commission scolaire mais accessible auprès du Ministère depuis longtemps, est peu prise à ce jour par le personnel enseignant, peut-être par manque de priorisation de cet aspect-là dans leurs préoccupations nombreuses au secondaire.

Du côté de l'école en général, cette dimension est plus ou moins investie. L'établissement de formation aux adultes, l'Édifice Marchand, et l'école secondaire des Studios ont organisé des événements d'information autour de cette thématique. Beloo (2003) met cependant en relief les limites de ces démarches:

“Cultural dance performances, Little India presentations, ethnic food festivals, and multicultural days in schools all can be seen as circus-tamed gladiator performances, simplistically speaking. But situating these inappropriate historical and cultural contexts and struggles could further a more holistic and critical understanding of the "Other"." (Ibid., p. 29)

Cette appréciation quelque peu acerbe ne rend cependant pas compte de la conscientisation de l'équipe-école que l'organisation de ces événements démontre. Quant à l'école Polyvalente, même si elle connaît le phénomène d'immigration depuis plusieurs années, elle n'a pas investi ce dossier avec des actions concrètes. Le code de vie de cet établissement ne fait pas non plus référence à cette dimension des échanges entre pairs.

Donc, comme le synthétisent Hohl et Normand (2011) sur la base de leurs entrevues avec neuf réfugiés en région:

L'école joue un rôle important dans ce processus de remaniement identitaire et d'individuation soit en le soutenant, soit en faisant preuve d'indifférence ou d'incompréhension et en multipliant les obstacles (Ibid., p. 119).

Or, même si Keating et Benton (2013) soulignent la pénurie d'études empiriques sur le rôle des écoles dans la création d'une cohésion entre groupes ethnoculturels en leur sein, il reste que des avancées, même minces, ont été relevées par les personnes enseignantes des deux premiers établissements, les Studios et l'Édifice Marchand: une diminution du racisme parfois latent, plus de connaissances des difficultés migratoires et scolaires vécues par les élèves immigrants, et une plus grande sensibilité à ces derniers. L'actorialité du personnel scolaire, sur laquelle repose ce genre d'initiatives, est donc contrastée selon les milieux.

En fait, si l'on suit les recommandations de Guilbert (2005) fondées sur des recherches menées en contexte régional, à Québec, le système dans son ensemble a besoin de mobiliser ses efforts en synergie:

Les efforts doivent être déployés sur trois registres à la fois : les enseignements et les activités interculturelles en classe, les médiations école/enfants/parents et la formation des enseignants et des directions d'école à l'interculturel, aux problématiques des élèves réfugiés et immigrants et à la médiation culturelle. (Ibid., p. 70)

La socialisation scolaire des jeunes "népalaises" pourrait donc encore connaître des avancées plus significatives si les acteurs en présence se mobilisaient davantage, ce qui est toujours une avenue possible, compte tenu des possibles prises de conscience des acteurs en présence et de leur rotation régulière. J'y reviendrai plus loin. Le dialogue avec la famille serait également à approfondir, dialogue ce qui s'est montré peu investi dans les cas présentés alors que Kanouté (2007) soutient que:

Il est nécessaire, pour le milieu scolaire, de mieux comprendre les grandes lignes des pratiques sociales des familles immigrantes, du moins les types de socialisation. Ainsi, l'école apprendrait à valoriser d'autres types d'implication parentale et à moduler ses attentes sur les conditions socio-économiques des familles et sur la différence culturelle qui les sépare. (Ibid., p. 137)

Je suis tout à fait d'accord avec cette affirmation, démarches que la charge de travail déjà très élevée pour un enseignant du secondaire lui rend souvent inaccessibles. On remarque d'ailleurs, dans d'autres pays étudiés, le même phénomène d'une mise en place difficile de l'interculturel dans les écoles. Ainsi, une étude récente de Farmer *et al.* (2012) s'est penchée sur les pratiques interculturelles dans des classes et des formations d'enseignants de divers endroits d'Europe. Dans le pays basque espagnol, ces chercheurs révèlent que le récent programme d'interculturalité et d'inclusion des élèves nouveaux-arrivés (Gouvernement basque, 2008) valorise l'éducation

interculturelle, mais que jusqu'à présent, « le modèle est peu systématisé. La distance entre la réalité du système éducatif et les objectifs du programme est encore grande. » (Ibid., p. 187). Les auteurs dénoncent un état de fait similaire en Suisse où « les personnes qui occupent ces postes [coordination des classes d'accueil] sont le plus souvent issues du domaine de la pédagogie spécialisée et curative, ce qui implique *de facto* que la migration est pensée comme un "handicap en soi". » (Ibid., p. 188-189). On pourrait être tenté d'affirmer que cette mauvaise préparation serait due aux défis supplémentaires de ces contrées aux langues régionales minoritaires dans la nation, mais ce manque de professionnalisme et de formation adéquate est également remarqué en France (Le Nevez, 2010; Mary et Young, 2010). En effet, y est persistante une longue tradition de culture scolaire “in which school was seen as a neutral place, where one's socio-cultural baggage, including home languages, social status, socio-economic background and religion, were left at the door” (Le Nevez, 2010, p. 179), ce qui conditionne la place et les rapports aux autres cultures présentes dans la classe, de même que les représentations des personnes enseignantes. Ces dernières ne bénéficiaient d'ailleurs que de six à neuf heures de sensibilisation à la diversité dans leur cursus au sein des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres¹⁸⁵ (Le Nevez, 2010).

Dans ce contexte scolaire particulier décrit à Saint-Jérôme, mais dont des similarités peuvent être trouvées dans d'autres lieux du monde, qu'en est-il, du point de vue des jeunes, de leur double socialisation entre famille indoue et école québécoise ?

¹⁸⁵ Depuis 2008, les IUFM ont été incorporés aux universités et le cursus de formation d'une personne enseignante comprend maintenant cinq années, bien que les trois premières n'ont pas forcément un lien avec l'éducation.

6.3 La double socialisation entre famille indoue et école québécoise en région

La double socialisation des jeunes "népalaises" entre famille indoue et école, dans le contexte régional de Saint-Jérôme, est l'enjeu principal de cette étude. Je m'y attarderai donc plus longuement ici. C'est également un enjeu que s'est fixé le ministère: « l'élève doit entamer un processus qui lui permet d'établir un rapport harmonieux entre ces deux systèmes de valeur [celui du Québec et celui de sa famille] » (MELS, 2005, p. 20). Quel regard mon analyse porte-t-elle sur ce rapport "harmonieux" qui « doit » être en construction selon les prescriptions ministérielles ? Dans quelle(s) situation(s) et dans quelle mesure existe-t-il ? Je vais donc tout d'abord y apporter une réponse nuancée, en présentant ce que j'ai appelé des "zones de double socialisation".

6.3.1 Différentes zones de double socialisation

La négociation entre sphère familiale et sphère scolaire est en constante mouvance pour ces jeunes filles mais, contrairement à mes attentes, cet aspect-là a été difficile à recueillir et est difficile à traiter. En effet, du côté des jeunes filles, leurs réponses ont parfois été difficiles à obtenir, peut-être du fait de la complexité des termes utilisés, mais surtout du fait de leur manque de distanciation d'une réalité encore récente pour elles. Beaucoup, mères comme filles, m'ont ainsi dit ne pas rencontrer de difficultés dans cette négociation, ce qui va également à l'encontre de mon hypothèse. En voici un exemple: « *Est-ce que c'est difficile d'avoir à la fois la culture népalaise et d'être intégrée au Québec ?* C'est facile. Notre culture, c'est pas obligatoire à faire quelque chose. Si elle veut pas rester en *barta*, ce n'est pas grave. C'est important de s'intégrer. » (Drisana, mère).

Inversement, cette partie du guide d'entretien m'a conduite à recevoir de certaines jeunes filles des informations que j'estime d'ordre confidentiel, vu l'impact que leur dévoilement pourrait avoir auprès de leur famille et, en ricochet, pour les jeunes filles en question. De plus, comme je l'ai déjà signalé, mon échantillon comprend quasiment toutes les jeunes filles pubères de famille indoue de St-Jérôme, donc diffuser des données est d'autant plus une responsabilité éthique où la confidentialité doit être préservée au maximum. C'est avec ces réserves préalables que je vais mettre en lumière certains points de négociation auxquels ces jeunes filles ont dit faire face dans leur quotidien. Je vais tout d'abord reprendre les paroles de l'ICSI qui a une vision globale de ce processus de négociation:

Oui, je les trouve bonnes (*rire*) parce qu'elles sont toujours entre les deux, sur la ligne fine. À l'école, elles respectent les valeurs. [...] Peut-être qu'elles vont pas se tenir avec tout le monde. Elles vont choisir leurs amies en fonction que ça soit des gens qui respectent un peu plus les valeurs de leur famille. Je vois au niveau des amitiés, c'est quand même des jeunes plus tranquilles. À la maison, elles respectent **très bien** (*ton appuyé*). En fait, je trouve qu'elles gardent beaucoup en elles. Parce qu'elles veulent sortir, mais elles osent pas (*rire*). Si elles le demandent et c'est refusé, je les vois pas essayer de se révolter pour sortir de la maison; elles écoutent vraiment les parents. (Victoria, ICSI)

Selon l'ICSI Victoria, les jeunes filles font des choix d'amitiés compatibles avec les valeurs familiales et acceptent les limites que leurs parents leur imposent, même si elles ont parfois d'autres souhaits. Je vais examiner plus en détail les zones de négociation en termes de connexion, de réflexivité, d'ambivalence et de tension possible dans le futur, telles qu'elles ont émergé des propos des jeunes répondantes. Je les exposerai ici tout d'abord avec un regard anthropologique.

Des zones de connexion et d'influence mutuelle entre les deux sphères - Les deux sphères de socialisation, familiale et scolaire, laissent apparaître des points communs aux dires des jeunes filles.

Le premier point commun entre famille et école me semble être le respect de l'adulte: le respect de la personne enseignante tout comme le respect du parent. Naina le résume dans ses mots: « Moi, dans ma mentalité, je pense que le professeur, c'est le deuxième parent. Les parents, ils nous donnent la vie et le professeur, il donne l'éducation qui permettra à l'élève de devenir scientifique, docteur » (Naina). Ce respect peut également être mis en relation avec la notion du *guru*¹⁸⁶ indou qui montrait, et montre actuellement encore, le chemin à son disciple (*sishya* ou *chela*), à son élève en fait, et qui doit être vénéré pour les enseignements précieux qu'il lui transmet.

Le deuxième point commun qui apparaît, plus timidement cependant, est l'attitude de questionnement face aux informations reçues, en classe comme en famille. Comme dit Baidehi, « les élèves posent beaucoup de questions et, quand ils n'ont pas compris, le professeur explique bien. Je trouve ça vraiment bien. Moi aussi, je pose des questions et j'aime ça. » (Baidehi). Et, parfois, certaines se permettent de poser des questions, d'interroger le pourquoi de telle ou telle pratique également dans leur culture. Ainsi, Nauka a demandé la raison des prescriptions à suivre pendant ses menstruations: « *Et pourquoi ?* Je sais pas. *Est-ce que tu as posé la question ?* Oui, j'ai déjà posé la question et j'ai pas eu la réponse encore. *À qui ?* À maman. » (Nauka). Cette attitude de questionner au lieu de simplement reproduire ne m'a été rapportée qu'une seule fois et donc, semble assez inhabituelle. Il reste que cela peut être considéré comme un indice du transfert de la formation de l'esprit critique acquis à l'école. C'est également le cas chez les jeunes tamouls de deuxième génération en Suisse, comme l'a observé et analysé Baumann (2014): ils sont en train de

¹⁸⁶ Ici, la notion de *guru* est employée dans son sens millénaire indou, où la transmission des enseignements, notamment des mantras, se faisait de *guru* à disciple, pour que l'élève puisse bénéficier de l'expérience et du savoir que son maître avait lui-même reçus puis développés (Brosse, 2005; Herbert, 1972; Pelletier, 1999).

« repenser » l'indouisme transmis par leurs ascendants. En effet, ce chercheur fait un parallèle entre l'esprit critique développé à l'école et l'attitude des jeunes tamouls de deuxième génération qui cherchent à comprendre la tradition indoue plutôt qu'à l'accepter pour suivre la continuité. Les deux sphères de socialisation, familiale et scolaire, s'influencent donc à ce moment-là.

Respect de l'adulte et balbutiement de l'attitude de questionnement semblent être des zones de convergence entre ce qu'elles vivent à l'école et ce qu'elles connaissent dans leur famille et dans leur communauté. D'autres fois, elles sont cependant en mode comparatif des deux sphères.

Des zones de comparaison et de réflexivité entre école et famille - Parfois, la comparaison entre ce qu'elles vivent au sein de leur famille et communauté, et ce qu'elles voient de leurs pairs québécois amène une réflexivité, sans vraiment d'acte associé à cette prise de conscience. Ainsi, elles reproduisent, à ce jour, un mode de socialisation culturellement accepté, une socialisation genrée (se tenir avec des amies filles) et ce, dans leur communauté comme au sein de l'école. Cette caractéristique provient de leur éducation, de leurs habitudes de vie sociale. Ce mode de socialisation va jusqu'à ne pas avoir de relations amoureuses à l'adolescence, du moins selon leurs dires, même si elles savent que les jeunes Québécois font des choix différents:

Les gens ici au Québec, quand ils sont petits, ils font l'amour. Et devant les parents, et les parents ils disent rien, ils laissent ça (*grimace de désapprobation*). Moi, j'aimerais que quand on est petit, il faut pas faire l'amour tout de suite. Juste quand on est grandes. Ici, les filles changent chaque semaine ou chaque jour, embrasser et changer l'autre... changer l'autre. Moi, je n'aime pas ça. (Daiva)

Ouais. J'en ai pas de chum pis j'en ai pas de chum ; les autres avaient et ils ont embrassé devant tout le monde, en avant de mère, père. Moi, là, je n'aime pas comme ça, on ne fait pas comme ça. *Toi tu veux avoir un chum, ton mari, c'est ça ?* Ouais, un chum pour toute la vie... (Roshni)

Oui, ici, les filles, ça va avec les gars. Les Népalais, ils font pas.
Toi, t'aimerais ça aller avec les gars ?
 Non (*très réprobateur*). (Pingala)

La notion d'interdiction (« il faut pas »; « ils font pas »; « on ne fait pas comme ça ») des relations amoureuses entre filles et garçons adolescents est donc prégnante et suivie par les jeunes interrogées. Mais certaines commencent à avoir un regard de recul sur ces choix. Ainsi, Naina avoue:

Et aussi, je voulais dire une chose: ici, au Québec, si je suis québécoise et je suis tombée en amour avec un garçon québécois, je suis avec ma famille; lui il est avec sa famille; si je suis amoureuse, je peux aller chez lui, je peux manger ; après ça, il peut coucher; la fille va rester chez eux. Il peut venir chez sa famille [de la fille]. Et la fille fait pareil qu'elle fait chez lui. Nous, on ne fait pas ça. [...] Et aussi, ta fille, elle a son chum. J'ai vu. Ça, je trouve très intéressant, j'aime, j'aime la culture québécoise. (Naina)

Aimer les comportements dont Naina a conscience au Québec ne veut pas forcément dire qu'elle va les mettre en application pour elle-même, à ce stade-ci. En revanche, elle pousse son raisonnement en se projetant en tant que mère: « Si je vais avoir mon enfant, je ne vais pas dire que je vais laisser faire des choses, n'importe quoi, mais je vais donner la liberté à mes enfants. Moi, je n'ai pas la liberté » (Naina). Elle a également fait une remarque similaire concernant son neveu, né au Québec, et est donc consciente de la possibilité d'évolution d'une génération à l'autre. Il est effectivement reconnu par de nombreuses études en migration que les générations d'immigration subséquentes, génération 1,5 (arrivée en bas âge sur le sol d'adoption)

deuxième et troisième générations, ont des attitudes différentes de celles des premières générations.

De même, dans le milieu scolaire, une jeune fille apprécie l'ambiance qu'elle dit ne pas retrouver dans sa famille: « À l'école, tout le monde fait des blagues. J'aime bien aller à l'école. À la maison, on ne fait jamais de blagues. » (Baidehi). L'école lui paraît donc un lieu où les relations sont de nature différente qu'à la maison. Cela rejoint un autre propos de sa sœur Nauka:

J'aime pas parce que les parents jamais encouragent nous et je sais que les Québécois encouragent toujours leurs enfants. C'est la même chose au Népal. Il [mon père] va être content si je vais être première dans la classe, je vais avoir une bonne note, il va être content, mais il nous encourage jamais. (Nauka)

L'absence de renforcements positifs est donc ici dénoncée. J'avais d'ailleurs évoqué avec le père, Trishar, l'importance d'encourager ses filles travaillantes à la suite d'un échange où il m'avait avoué les encourager « beaucoup de fois dans la tête et quelquefois dans mes paroles (*rire*) » (Trishar¹⁸⁷). Il m'avait alors raconté son propre parcours scolaire où son père avait refusé de l'envoyer à l'école dans son enfance sous le prétexte de lui donner tous ses avoirs (au Bhoutan) pour assurer son avenir. Dans les camps de réfugiés, Trishar avait donc pris en main son instruction et avait appris seul à lire et à écrire, à la lumière d'une lampe, la nuit. Ces conditions dures et les exigences encore vécues actuellement dans son processus d'apprentissage du français étaient pour lui une explication de sa réticence à encourager, ce à quoi Baidehi, sa fille, avait rétorqué: « Oui, moi, je le félicite, mais lui, jamais. Les Népalais croient que s'ils félicitent, l'enfant ne va plus rien faire mais, au contraire, plus on m'encourage, plus j'ai le goût de faire mieux » (Baidehi). L'accent mis sur les

¹⁸⁷ Noté dans le journal de bord en date du 10 février 2014, dans la maison de Trishar, Baidehi et Nauka.

renforcements positifs paraît donc être une caractéristique que des jeunes népalaises peuvent envier du modèle scolaire et parental québécois.

Enfin, l'implication dans le travail à la maison, qui a été déclarée par toutes les jeunes filles, ne leur paraît pas être une donnée si généralisée chez les jeunes filles québécoises. Pankhadi a raconté à ce propos une anecdote:

Des fois quand on parle, quand on parle entre les amies, "moi, je suis pas capable de faire le ménage, je suis même pas capable de passer le balai à la maison". Les étudiants parlent comme ça et, moi j'étais comme ça (*moue ahurie*) "Comment ça ?" Une fille Catherine, elle dit : "ma maman, elle fait le ménage de ma chambre". Une fois, on a fait un projet, on a fait un bateau puis on a coupé du bois et il y avait de la poussière par terre et il fallait balayer. Et le prof dit à Catherine et Catherine a dit "moi, je n'aime pas faire, balayer à la maison". Moi, je pense que toutes les filles font pas comme ça. Mais nous, il faut faire. (Pankhadi)

Toutes les jeunes Népalaises m'ont en effet dit participer aux tâches ménagères de façon soutenue, et particulièrement Pankhadi dont la mère a été à plusieurs reprises hospitalisée pour des séjours de longue durée.

Donc, certains comportements ou attitudes que les jeunes filles perçoivent de leurs pairs québécois et de leur accompagnement familial éveillent de l'intérêt chez elles à titre de comparaison comme l'acceptation d'un amoureux dans la famille d'une jeune québécoise, le soutien des parents par des renforcements positifs et l'absence d'obligations en termes de tâches domestiques. Parfois, la présence des deux sphères de socialisation les conduit cependant à vivre de l'ambivalence.

Des zones d'ambivalence - J'appellerai d'abord ambivalence les situations où les propos des jeunes filles montrent à la fois leur désapprobation et leur accord avec

certaines des valeurs instituées par leur groupe ethnoculturel ou par le modèle parental de leur famille. Ainsi, Nauka révèle:

Mon père est très sévère... Il nous chicane beaucoup, ça j'aime pas ça. [...] Mais moi, pour une chose, je trouve ça quand même correct. Par exemple, si il va laisser tout le temps, pour aller n'importe où, pour faire n'importe quoi, je vais être mauvaise, je pourrais être pas bonne fille. Ça c'est correct, mais pas trop quand même... (Nauka)

Nauka semble à la fois contester la sévérité du père (« Il nous chicane beaucoup, ça j'aime pas ça ») et à la fois la comprendre (« si il va laisser tout le temps, pour aller n'importe où, pour faire n'importe quoi, je vais être mauvaise »).

L'ambivalence peut également se traduire par une divergence entre les croyances ou valeurs que les jeunes construisent et ce qu'elles font en présence de leur famille. Ainsi, Naina rejette en son for intérieur le système des *jati* et ses conséquences: « Je ne voulais pas comme ça [respecter la hiérarchie des *jati*] parce qu'on est tous humains, on va respirer, on a le sang rouge. Mais ma famille ne pense pas comme ça. Il y a de la discrimination. » (Naina). La jeune femme utilise le terme fort de "discrimination" pour qualifier le système des relations intercastes que ses parents, ses frères et sœurs aînés appliquent, en refusant de manger la nourriture de castes moins pures. Sa famille a d'ailleurs été qualifiée d'indoue conservatrice dans les trois profils précédemment décrits, rappelons-le, alors que Naina se sent différente et ce, « depuis longtemps. Parce que quand j'étais dans ma famille, j'étais 100 % différente que les autres personnes. » (Naina). Cependant, elle ne semble pas entrer en conflit direct avec eux sur ce point et préfère s'y conformer en la présence de membres de sa famille: « Je mange la nourriture que Kevala [une Dalit *kami*, c'est-à-dire considérée intouchable selon le système de castes népalais] apporte dans le cours. Mais quand elle l'a donnée en face de Dakshi [frère aîné], je ne mange pas ça (voix basse) »

(Naina). Même si elle n'y adhère pas, elle se conforme donc à ces exigences strictes, en présence d'une personne plus âgée de sa famille. Il est cependant à noter que jamais aucune répondante n'a évoqué des règles de commensalité restrictives vis-à-vis de la nourriture offerte par des Québécois.

L'ambivalence est donc présente dans certaines situations, soit de par un faisceau d'opinions divergentes de la même personne face au même cas, soit par une divergence entre croyances et actes en présence des personnes qui ne les partagent pas. Je finirai cette description des différentes relations entre culture d'origine et culture scolaire en relatant quelques zones de tension entre les deux.

Des zones de tension possible dans le futur - Contrairement à mes attentes, les zones de tension entre sphères familiale et scolaire sont moins visibles dans les propos recueillis auprès de ces jeunes filles et pourtant, l'ICSI soutient qu'elle les sent « souvent tiraillées » (Victoria). Selon elle, ceci est dû en partie au fait que la pression est forte sur les épaules de ces jeunes filles. Cela se manifeste d'abord dans la sphère scolaire:

Les familles ont-elles les mêmes attentes scolaires vis-à-vis des deux sexes ?
Silence... Euh, c'est drôle, on dirait qu'ils ont plus d'attentes envers les filles, de bien réussir l'école, les pères aussi. Ils vont être plus sévères sur les notes, ils vont plus suivre la fille de proche dans les notes. Les rencontres parents, on dirait qu'ils viennent pas quand c'est des garçons ; mais quand c'est des filles; ils sont tout le temps là aux rencontres. Je sais pas pourquoi, mais ça oui... Les garçons, on dirait, c'est correct. (Victoria, ICSI)

Les familles attendent donc des résultats et un comportement exemplaires de leurs jeunes filles. Cette pression est également forte du côté de leur groupe ethnoculturel, selon Naina, qui observe deux mères laisser, à l'inverse, leurs garçons en relation avec des filles avant le mariage: « Une fille qui est sortie avec des garçons sera de

mauvaise réputation pour un mari potentiel népalais qui enquêterait avant mariage auprès des proches; un garçon peut sortir avec des filles et ne pas avoir de conséquences ni de taches sur sa réputation... » (selon ce que j'ai noté des propos de Naina dans mon journal de bord¹⁸⁸). C'est également confirmé de façon générale par Victoria, l'ICSI, qui les côtoie dans les deux sphères, familiale et scolaire:

Est-ce que la pression est plus forte vis-à-vis des filles que des garçons, d'après toi? Moi, je trouve que oui (*ton très affirmatif*). Beaucoup plus forte. *Comment tu le vois, comment tu le sens ?* C'est très intuitif, y'a pas beaucoup... j'ai pas rien d'objectif. Est-ce que j'en ai ? *silence...* Les garçons, si ils fument puis si ils rentrent plus tard, les parents sont pas en réaction et ils me disent pas que c'est des mauvais garçons. [...] mais si la fille le moindrement voudrait sortir avec des filles québécoises à des heures un peu plus tard comme les garçons, ou si une fille fumait, ce serait l'enfer, là. Le comportement est beaucoup plus géré par la famille : la fille peut pas déroger d'être une petite fille exemplaire, la pression est très grande... et entre ce qu'elles font à la maison et ce qu'elles font à l'extérieur, c'est deux mondes, c'est pas la même fille ! (*rire*) *C'est-à-dire ?* La petite fille parfaite, qui écoute les règles familiales à la maison, mais à l'école, ça peut être autre chose; elle va répondre un peu plus; elle va marcher d'une façon différente aussi, ce qui est normal là. Elle va parler différemment, elle va se tenir plus avec des garçons quand même, à l'école.

Ce long extrait de son témoignage montre que les jeunes filles ont des contraintes imposées par la famille, mais en même temps qu'elles trouvent un espace de liberté dans la sphère scolaire où elles sont plus autonomes.

Des conflits potentiels peuvent également être cernés davantage au cas par cas, de nature cependant exceptionnelle. Pour des raisons de confidentialité et d'éthique formulées dès le préambule de cette partie, je choisirai de mentionner les propos entendus à ce sujet-là de façon complètement anonyme, sans même indiquer le pseudonyme de la jeune fille en question. En effet, les zones de tension sont en

¹⁸⁸ Noté en date du 17 juin 2014.

majorité autour des relations entre garçons népalais et filles népalaises. Ainsi, l'une d'entre elles a avoué:

Je voudrais faire des amis garçons, puis c'est pas possible. *Mais est-ce que tu le fais pareil ?* Oui (*rire*). Je le fais pareil: je parle avec des amis garçons, mais je ne le dis pas à mes parents. Je parle à des amis népalais qui restent maintenant aux États-Unis (je chatte avec Skype et avec Facebook, depuis la maison), mais je ne le dis pas. Pas tout le temps, juste des fois. C'est important pour moi.

Passer sous silence est une des stratégies qui permet à la jeune d'entretenir des relations qu'elle sait ne pas être conformes aux attentes de ses parents. Une autre stratégie est le mensonge:

Je DOIS mentir. [...] *Ils ne te font pas confiance...* Non, pas confiance en moi. Mais je suis avec ma famille, mais ils ne me font pas la confiance. Ça, c'est difficile, ma culture. Je n'aime pas ma culture. [...] Je suis encore avec un autre [...]; il me connaît ma culture, il me respecte. Je DOIS mentir.

Mentir est donc la stratégie qui permet à cette autre jeune fille de vivre une relation amoureuse qui ne sera pas appréciée par ses parents avant son mariage. Se cacher pour entretenir une relation qui n'est pas encore officialisée est également le cas d'une troisième:

Mais en attendant, on peut faire en secret (*rire*)... en cachant là... [...] *Est-ce que tu serais allée au cinéma avec lui ?* Mais on n'était pas allés. Mettons, je sais pas pourquoi, j'avais très peur de mettons si mes parents savent. Si c'était maintenant, peut-être, mais à cette époque-là, j'avais très peur.

La peur a cependant conduit cette jeune fille à limiter ces activités en cachette avec le garçon qu'elle a choisi pour futur mari. Ces stratégies ont déjà été évoquées par d'autres chercheurs à propos des jeunes sud-asiatiques: "one interesting strategy

employed by these women in negotiating the boundary between the worlds of their families and friends was silence” (Nason-Clark et Holtmann, 2013, p. 159). Purkayastha (2009) soutient même que c'est une façon de faire typique pour la majorité des femmes sud-asiatiques aux États-Unis.

Enfin, -et j'utiliserai à nouveau les pseudonymes, car c'est un phénomène connu de part et d'autre-, des zones de tension au niveau des socialisations de façon plus large sont apparues dans deux familles, de façon inattendue lors des entrevues: le lieu de réinstallation. En effet, dans deux familles, les jeunes filles ont exprimé, avant ou au cours de l'entretien, leur volonté de quitter le Québec et de rejoindre une province anglophone, alors que leur famille, dans ses réponses à mes questions sur le même sujet, paraissait réticente ou hésitante face à ce projet¹⁸⁹. Ainsi, Roshni affirme vouloir aller à Toronto y rejoindre la famille de sa cousine -et sa sœur cadette, trop jeune pour notre échantillon, mais présente avant l'entrevue, a manifesté son accord devant moi-. En effet, la langue lui apparaît ici comme un obstacle:

Et toi, est-ce que tu es contente d'être venue ici ? Ouais, je suis contente, mais pas langue (*petit rire*). J'aime pas langue français. J'aime, mais je sais c'est 2e langue, ici, au Canada, pas 2e mais 1re et l'autre, c'est anglais. Mais j'sais pas... *Toi, t'es pas satisfaite d'être au Québec.* Non (*soupir*)... Si je suis dans d'autres provinces, genre à Toronto, à Alberta, genre quelque part, je suis bonne en anglais plus que maintenant (*rire*). Parce que en français, aussi, j'ai jamais entendu, mais je suis capable parler genre un peu. *Très bien...* Mais quand je suis dans d'autres provinces, je suis capable parler plus que ça en anglais, plus, plus, plus... (Roshni)

Roshni est donc persuadée que l'anglais sera un atout pour elle et qu'il sera donc plus avantageux pour elle de quitter le Québec. De plus, là-bas, selon elle, elle aura plus de possibilités de réussir ses études qu'à St-Jérôme où son orientation récente à l'école

¹⁸⁹ Cette attitude a évolué au fur et à mesure des rencontres et l'éventualité de déménagement a également été évoquée par les parents eux-mêmes au cours de l'hiver 2015.

secondaire des Studios la rend insatisfaite. Sa mère, Banita -qui élève ses enfants seule depuis leur jeune âge, ce qui est une posture hors norme dans sa communauté- n'est cependant pas du tout de cet avis, quand je l'ai rencontrée (également à l'automne 2014). Après deux déménagements successifs dans la ville de St-Jérôme, elle s' imagine au moins « rester dix ans » à cet endroit. Cette zone de tension entre mère et fille au sujet du lieu de vie est donc actuellement en cours et trouvera sa réponse dans l'année ou dans les années qui viennent.

Jayanti, quant à elle, a hâte d'aller à Calgary (« J'ai hâte pour partir à Alberta ») où ses parents n'ont pas encore décidé fermement de se projeter. En effet, une grande partie de sa famille y est déjà: douze personnes de sa famille, sur les 21 arrivées à St-Jérôme depuis 2011, y ont déjà déménagé. Ses cousines lui manquent beaucoup, notamment Karala, qui est également sa meilleure amie; l'absence de cette dernière l'avait même démotivée à participer à la soirée collective de Dasain d'octobre 2014. Enfin et surtout, elle aussi est persuadée que suivre sa scolarité, orientée à St-Jérôme vers de l'enseignement professionnel, sera plus facile en anglais que dans le contexte francophone:

À la fin de l'année, on va déménager. Oui, Alberta. Mais à la fin de l'année. Mois de juillet. Pour travail. Parce que là-bas [Népal], parler 2 langues : anglais et hindi. 2e langue est hindi parce que là-bas beaucoup et moi, j'ai tout parlé hindi. Et anglais aussi quand même. Et dans ma famille... pour chercher du travail aussi. C'est pour ça on déménageait. *Est-ce que c'est tes parents qui ont décidé ?* Mmm. Puis mon grand-père et ma grand-mère déménager aujourd'hui. À Alberta. (Jayanti)

L'anglais, du fait qu'elle a commencé à l'apprendre dans les camps, lui semble bien plus accessible à maîtriser et c'est ce qui motive sa volonté de s'insérer socialement dans un contexte anglophone, au sein de sa famille élargie qui y est déjà. Son père est moins sûr de sa décision: ayant trouvé du travail en restauration à Saint-Jérôme, il

affirmait lors de ma première visite qu'il souhaitait le garder et rester dans la ville¹⁹⁰; lors de ma deuxième venue, en novembre 2014, ses propos avaient un peu évolué et il envisageait un déménagement une fois la citoyenneté canadienne acquise, ce qui prendra cependant sûrement plus de temps que le mois de juillet espéré par Jayanti. Finalement, le déménagement de la famille sera effectif en mai 2015.

Ces cas de déchirement familial quant à la pertinence d'un nouveau déménagement sont selon moi révélateurs de trois dimensions: la première, c'est la prise de parole, si ce n'est de décision, des jeunes filles dans leur famille, ce qui est un fait nouveau dans le rôle d'une adolescente dans la cadre familial; la deuxième, c'est le problème de l'ancrage de ces familles dans le contexte régional québécois, ou du moins dans le contexte de St-Jérôme. La rétention est en effet faible à St-Jérôme, comme l'ont montré les chiffres exposés dans la problématique. Enfin, en troisième lieu, apparaît l'espoir d'une meilleure réussite en contexte anglophone, dont une enseignante s'est également fait l'écho, pour en mettre en doute la pertinence:

J'ai même des Bhoutanais qui sont déménagés en Alberta. Ils semblent penser qu'ils vont régler leurs problèmes, alors qu'ils ne maîtrisent pas l'anglais. Et moi j'essayais de leur dire : si vous avez pas de diplômes, ça va être difficile, même en Alberta, d'autant plus que vous maîtrisez pas l'anglais.... Ils sont partis quand même (*rires*) [...] C'est vraiment... Je sais pas... un eldorado... l'Alberta... (Louise)

L'eldorado se construit dans l'imaginaire de certains réfugiés à propos des provinces anglophones (l'Ontario et l'Alberta en majorité) sur base de la langue anglaise, des opportunités de formation et d'emploi qu'elles pourraient offrir, mais aussi sur la

¹⁹⁰ Le père a quitté son emploi à l'hiver 2015, pour cause du peu d'heures de travail qui lui étaient attribuées. Depuis décembre 2014, sa mère a trouvé un travail, également à temps partiel, qu'elle a quitté au printemps 2015.

base du rapprochement familial, l'idéal de la famille élargie retrouvée, qu'elles permettent.

En résumé, les expériences vécues à l'école et dans le cadre familial conduisent les jeunes filles à vivre des points communs, des points de comparaison, des zones d'ambivalence et quelques rares conflits larvés entre la sphère familiale indoue et la sphère scolaire québécoise. Le tout est en mouvance constante, même au cours d'une année, comme l'affirme Victoria, l'ICSI:

Je les vois même changer dans leur identité, ça peut être 3 à 4 fois dans une année, ça peut être à chaque année; tu sais, je les vois évoluer dans leur identité, selon les périodes de leur vie. Des fois, je les sens plus Népalaises, elles se sentent Népalaises et les Québécois, elles veulent pas vivre comme les Québécois. Des fois, elles veulent être Québécoises et elles renient les valeurs familiales; des fois elles sont entre les deux. Et la même fille, je peux la voir comme changer dans l'année; c'est pas beaucoup, mais je peux voir, je pense que ça fait partie de l'acquisition de l'identité, mais c'est pas stable du tout. ***Par quels indices tu vois ça?*** Par la façon de se vêtir, des fois; par ce qu'elles me disent: Des fois, elles veulent faire ça et après, elles me parlent d'un autre projet parce que finalement, non, c'est pas bon pour la famille et là oups, ça va être un autre projet. Ça peut être aussi dans comment elles se voient à long terme dans l'avenir. Ça peut être dans leur façon de parler, avec qui elle se tient comme amies parce que ça change tout le temps, dans la communauté. (Victoria)

L'aspect mouvant de leur double socialisation est ici mis en lumière comme une possibilité intra-individuelle, selon les périodes de l'année ou selon les phases traversées par les jeunes filles. Apportons-y maintenant un regard plus synthétique et fidèle aux articulations conceptuelles choisies.

6.3.2 Des stratégies identitaires identifiables ?

Ces différentes zones où la double socialisation expérimente des mouvances, temporaires ou individuelles, voire intra-individuelles, surgissent certes, mais laissent-elles émerger une stratégie identitaire majoritaire ? J'ai mis en lumière combien les pratiques rituelles indoues, annuelles et spécifiquement féminines, prennent de la place dans l'univers familial et communautaire; en revanche, en contexte scolaire, les jeunes s'adaptent à des modes d'interaction plus questionneurs, participent aux sorties scolaires et parfois aux activités parascolaires. Elles veulent toutes que leurs études les mènent à un bon métier. Elles n'évoquent jamais à l'école leur univers quotidien, soit par indifférence de la part des autres, soit par timidité et désintérêt de leur propre part. Cette façon de jouer sur les deux tableaux, de façon alternée et conjoncturelle, serait à inclure d'après moi dans la catégorie des stratégies d'évitement des conflits par cohérence simple (Camilleri, 1989, 1990), et plus précisément la stratégie qui consiste à passer du pôle pragmatique (les valeurs de l'école et de la société d'accueil) au pôle ontologique (les prescriptions de la famille, culturelles et religieuses) en fonction des circonstances, ce que Camilleri appelle l'alternance conjoncturelle des codes. Schématiquement, à l'école, la jeune est une élève modèle, absorbe les modalités d'interactions scolaires et se fond dans le groupe-classe et, à la maison, elle tend à être une fille indoue modèle, perpétue sa tradition et se plait à retrouver "l'être ensemble" dans les pratiques rituelles collectives.

Cette façon de faire peut se rapprocher également de la "compartimentalisation". En effet, Singer (1972) et Ramanujan (1990) l'ont observée et analysée dans d'autres contextes, où l'enjeu était de faire face à tradition et à modernité, puis ce concept a été repris par Beyer (2007), dans le cas de l'adaptation de jeunes migrants à leur nouveau contexte de vie. Dans mon étude qui rejoint ce dernier objectif, les contextes en présence sont ceux de l'école et de la maison. La place réservée à la culture est la

maison et elle y est vivante, mais à l'école, suivre ce qui est demandé est le plus important. Cela me rappelle un propos d'une mère, Banita: « École on pas besoin beaucoup de culture, je trouve que comme ça. À la maison, c'est correct pour nous. Mais à l'école, avec tout le monde amis et Québécois même chose. À l'école pourquoi besoin plus de culture ? » (Banita, mère).

Je pourrais même évoquer le concept que Beyer (2007) a mis en valeur pour de jeunes répondants musulmans: "seamless compartmentalization" (Ibid., p. 51), c'est-à-dire le fait que les jeunes filles s'adaptent à chacun des contextes dans lesquels elles vivent, de façon souple et flexible, mais en gardant toutefois l'étanchéité entre ces deux univers de sens. Je n'ai pas encore perçu dans leurs propos les "seams", les coutures, les tensions, dont Nason-Clark et Holtmann (2013) ont fait mention dans leur analyse du positionnement de femmes sud-asiatiques de génération 1,5 et 2, dans le contexte ontarien. Le fait d'être de première génération est donc, dans mon étude et dans d'autres, une dimension majeure, car cette stratégie d'adaptation connaît souvent des changements importants chez les personnes de deuxième génération, dont la sphère de socialisation des pairs n'est plus majoritairement du même groupe ethnoculturel et pour qui l'éducation reste une valeur de référence majeure. Cette façon de faire se côtoyer deux mondes a aussi été exprimée, dans d'autres mots, par Potvin *et al.* (2013):

Si les jeunes souscrivent, à première vue, aux objectifs formels de l'institution scolaire, l'école demeure, pour quelques-uns, un monde culturel distinct du monde familial ou social. Cet écart est plus prégnant chez le groupe du 2e cycle du secondaire, tous d'arrivée récente. (Ibid., p. 537)

De façon synthétique, j'abonderai également dans le sens de Naidoo (2003) qui conclut que les femmes sud-asiatiques qu'elle a interrogées partagent une vue dualiste du monde, où la religion garde sa place:

“A dualistic view of life characterised by traditional family values, and contemporary values of personal development consistently emerges in psychologist Josephine Naidoo’s extensive pioneer field studies of South Asian women in Canada (Naidoo, 1980a; 1999). South Asian women [...] are adamant about the values from their traditional culture that they wish to retain as part of their cultural self-identity and the values from the host culture that they wish to incorporate into their evolving identities. Essentially, they are committed to values pertaining to family and home, marriage, child rearing, religion and relationships. First generation immigrant South Asian women are most traditional on values pertaining to children.” (Ibid., p. 56)

Cependant, cette "compartimentalisation" n'est pas statique, dès cette première génération, et c'est ce qui la rend complexe. Du côté de l'école, les jeunes filles s'approprient de plus en plus le métier d'élève, critique et questionneur, dans lequel elles baignent quotidiennement et, sans adhérer à tous les comportements de leurs pairs, elles remettent en cause certains aspects, notamment l'accueil qu'elles ont connu dans ce cadre. Des adaptations se vivent également du côté de l'école. Par exemple, des changements de personnel en charge du soutien linguistique ont eu lieu à l'école secondaire Polyvalente Saint-Jérôme, en 2014/2015, avec la prise en compte de la socialisation dans le processus d'accompagnement, depuis son début. De même, l'activité de tutorat entre midi et une heure entre pairs, jusqu'alors axée sur l'aspect linguistique, s'est ouverte à l'organisation d'activités et d'une sortie éducative avec les élèves québécois tuteurs, dans un musée montréalais. Du côté de la famille, les adolescentes perçoivent des changements de leurs parents qui assouplissent certaines pratiques rituelles, notamment au niveau du mariage où le premier choix est réservé aux jeunes, à un âge bien plus avancé que celui qu'a connu leur mère. Les parents eux-mêmes fréquentent des établissements scolaires et y vivent donc une socialisation implicite où ils sont influencés par des attitudes de renforcement positif et où ils s'ouvrent aux opportunités de loisirs (activités sportives, par exemple) dont peuvent bénéficier leurs enfants. Ces jeunes filles connaissent des interstices de communication entre genres, développés par le biais des réseaux transnationaux. Des mouvements de changement se mettent donc en place lentement dans les deux

sphères, parfois impulsés par elles et souvent mieux acceptés par leur entourage que cela l'aurait été dans un milieu majoritairement régi par les mêmes valeurs et par la même vision de la place d'une jeune femme dans la société.

De plus, comme Camilleri (1989, 1990) le signale, leur positionnement sera certainement plus clair lorsqu'elles auront à prendre des décisions importantes dans leur vie. Je pense particulièrement au mariage. Que se passera-t-il si le compagnon qu'elles choisissent ne correspond pas aux critères parentaux et n'obtient donc pas l'agrément de leurs père et mère ? Une observation et une analyse à ce moment-là seront des plus pertinentes¹⁹¹. En attendant, la double socialisation que j'ai étudiée doit, à ce stade-ci de ma compréhension, intégrer une troisième sphère d'importance: le groupe de pairs.

6.3.3 Un ciment: les pairs du groupe ethnoculturel d'origine

Le groupe de pairs joue un rôle très important dans le quotidien de ces jeunes filles, qu'il soit situé dans l'environnement local ou dans le réseau transnational.

Tout d'abord, à l'école, le groupe local "d'égaux", la « communauté juvénile » dont parle le sociologue Dubet (1994, p. 202), est leur référence majeure, en classe si elles s'y trouvent à plusieurs (notamment à l'école secondaire des Studios) et dans les temps non structurés dans tous les établissements:

¹⁹¹ J'ai ainsi appris, au moment de la rédaction de cette thèse, qu'une des répondantes avait quitté St-Jérôme pour rejoindre le compagnon qu'elle s'est choisi, réfugié bhoutanais vivant actuellement dans une autre ville québécoise avec sa famille. Cette décision unilatérale, non concertée avec la parenté, a été un moyen pour la jeune fille d'éviter d'essuyer un refus du fait de la caste moins pure du jeune homme qu'elle a choisi. Cependant, cette décision est encore trop récente pour que j'aie pu procéder ici à une investigation approfondie et à une analyse. L'évolution des situations peut en tout cas être très rapide.

la participation à un groupe de pairs, à une *philia*, à un groupe d'égaux valorisant l'amitié, la confiance, l'amour [...] le monde des affinités électives qui se développe dans les failles de l'organisation scolaire, les interours, les récréations, les cafés, les sorties, tout ce qui, de leur point de vue, participe d'une formation de leur personnalité (Ibid., p. 203).

Chapellon (2011) voit cette affiliation comme étant tout à fait compréhensible: «après Georges Devereux (1973, p. 90) qui conçoit la culture comme "un axe organisateur des comportements", nous pourrions dire qu'un ensemble d'organiseurs non verbaux affilient les sujets à leurs pairs » (Ibid., p. 209). De façon plus englobante, Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias (2011) postulent que cette influence est plus forte que celle des parents:

L'univers normatif des jeunes se voit déplacé des pères aux pairs et se caractérise par la « réinvention de pratiques et de représentations par sélection, appropriation, transformation de la culture environnante, médiatique, ludique, familiale, scolaire » (Danic, 2008, p. 624). Cette socialisation horizontale est désormais appréhendée comme étant un des mécanismes fondamentaux en matière de transmission culturelle. La socialisation reçue en héritage cède donc la place au modèle de l'expérimentation où les acteurs revisitent et construisent les transmissions (Ibid., p. 38).

La socialisation horizontale, avec les pairs de même groupe ethnoculturel, permet effectivement le partage de la même trajectoire migratoire, des mêmes référents et des mêmes obstacles scolaires ou autres, inhérents au processus de réinstallation. En revanche, la notion d'expérimentation est peut-être dans le cas de mes répondantes de première génération peu adaptée, car cette homogénéité dans leurs relations crée pour l'instant à la fois sécurité et uniformité, ce qui fait d'ailleurs toute la force de cette base de référence pour mes répondantes.

Ensuite, le groupe de pairs de référence va au-delà des frontières de l'école et même de la province et du pays: le groupe de pairs est élargi par un réseau transnational

fourni et très actif, apportant ainsi une couche supplémentaire à la socialisation, “the transnational layer” (Purkayastha, 2009, p. 95). Comme le soutient Vatz Laaroussi (2005), les réseaux sociaux des immigrants « peuvent dépasser les frontières régionales et locales pour former des espaces de fonctionnement déterritorialisés qui favorisent la formation d'appartenances fortes même si elles ne s'opérationnalisent pas au quotidien » (Ibid., p. 103). Il a pour fonction de créer le lien entre l'ici et là-bas, selon Ghosh et Guzder (2012):

“Transnationalism is understood here as the “process by which immigrants develop and maintain the social relations that link their original and adopted countries together” (Glick, Schiller, Baach and Blanc-Szanton, 1992). They participate in the society they live in but maintain close links with the home they came from. In an age of globalization, the availability of travel and telecommunications makes it possible for people to be transnationals by maintaining close ties with the home country, if not travelling frequently, certainly by internet and very inexpensive international telephone plans which are increasingly being made available.” (Ibid., p. 16)

Les compléments à ajouter ici, concernant les répondantes étudiées, sont de deux ordres. Premièrement, le concept de "mère-patrie" est délicat dans le cas de ces jeunes "népalaises" de parents réfugiés bhoutanais et n'est de toute façon plus accessible: ces personnes sont interdites de séjour au Bhoutan et les camps du Népal où elles ont vécu environ vingt ans de leur vie ou depuis leur naissance sont en voie de fermeture. Deuxièmement, ce réseau transnational n'est pas seulement formé de personnes vivant dans le pays natal, le Népal, mais également dans les autres provinces canadiennes et dans les sept autres pays de réinstallation des réfugiés bhoutanais¹⁹². Ces caractéristiques de multi-spatialité, de plasticité et de labilité ont notamment été développées par Setién et Vatz Laaroussi (2012). Les deux chercheuses mettent également en lumière les fonctions de soutien que ce réseau propose face aux diverses

¹⁹² Rappelons qu'il s'agit de l'Australie, du Danemark, des États-Unis, de la Norvège, de la Nouvelle-Zélande, des Pays-Bas et du Royaume-Uni.

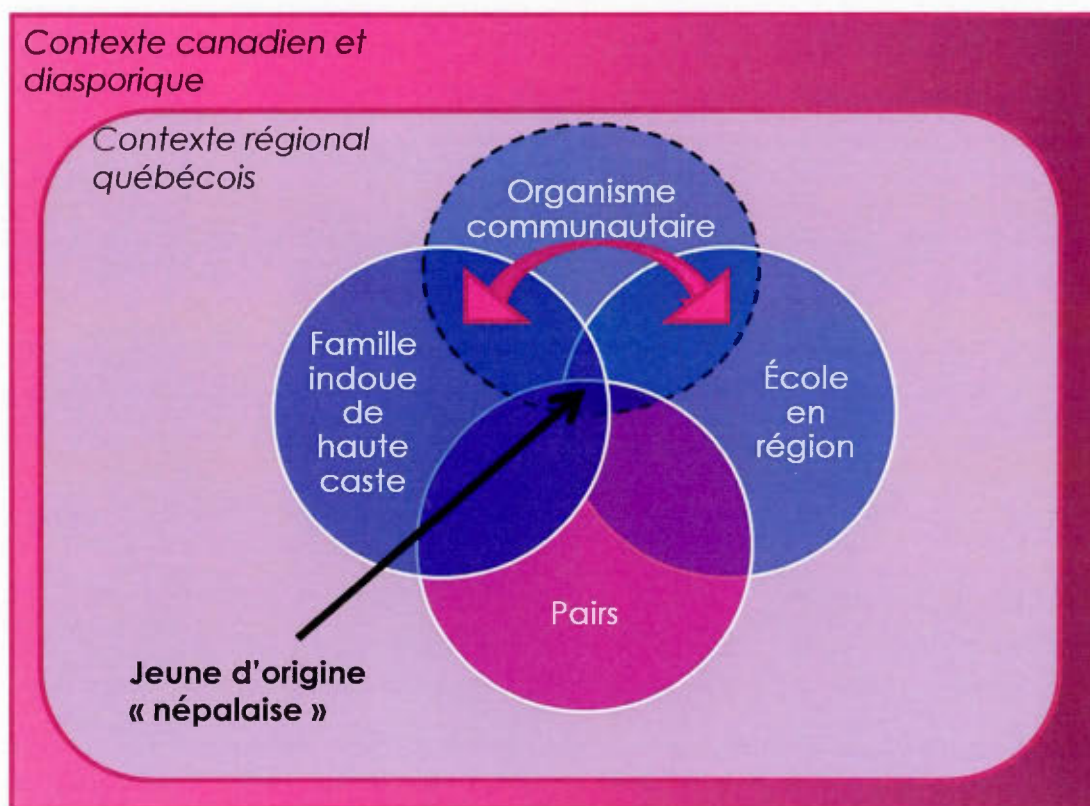
étapes de la vie des familles migrantes (Montgomery *et al.*, 2010) et de supports à la mobilité géographique, même secondaire (dans le cas d'un déménagement du lieu de première installation). J'ai effectivement mesuré l'impact de cette dernière fonction quand Roshni et Jayanti ont toutes deux mentionné que, dans leur projet de départ pour une province anglophone, le réseau local là-bas était déjà solide, Roshni prenant appui sur de la famille réinstallée à Toronto et Jayanti étant déjà en étroite contact avec sa cousine et meilleure amie, déménagée à Calgary après une première réinstallation à St-Jérôme. À ce propos, le réseau transnational de pairs croise parfois le concept de parenté transnationale développé par Arsenault (2010) au sujet de réfugiés colombiens au Québec: la parenté transnationale se développe « entre les membres d'une même famille, incluant les oncles, les tantes, les grands-parents, les frères et sœurs, les cousins et cousines » (Ibid., p. 54).

Cependant, ce qui a été moins documenté, à ma connaissance, c'est le rôle que ce réseau transnational joue spécifiquement auprès des adolescents, une lacune déjà soulignée par Nadeau-Cossette (2013). Selon mon analyse, le réseau transnational permet à ces jeunes "népalaises" d'étendre leur groupe de pairs à d'autres jeunes du même groupe ethnoculturel ailleurs, des amitiés d'enfance originaires des camps ou des amitiés nouvelles, mais il leur permet également d'entamer et d'entretenir des relations avec des pairs masculins, ce qui est beaucoup moins toléré dans le quotidien de ces jeunes filles. C'est donc majeur, ce que le réseau apporte à ces jeunes filles comme marge de liberté et d'expérimentation, tout en respectant leurs principes d'absence de relation compromettante, notamment sexuelle. Dans au moins trois cas connus, le réseau transnational a également permis à certaines d'entamer des contacts avec le jeune homme qui sera leur élu de vie, leur époux.

La double socialisation doit donc intégrer un acteur majeur: le groupe de pairs, composé d'amitiés locales et de relations maintenues activement sur Internet, fondé

ou pas sur une antériorité dans les camps de réfugiés, mais dans les deux cas, formé majoritairement de pairs de même groupe ethnoculturel. Les sphères d'influence de ces jeunes pourraient donc être considérées au nombre de trois plutôt qu'au nombre de deux (école et famille) comme je l'avais initialement mis en valeur. Je reprendrai pour cela en partie le schéma proposé par Janzen et Ochocka (2003), dans leur étude des jeunes immigrants dans la région de Waterloo.

Figure 6.1: Sphères d'influence sur les jeunes répondantes (inspirées de Janzen et Ochocka, 2003)



Ce schéma met en valeur les sphères d'influence des jeunes répondantes en redonnant leur place aux pairs, ce qui est reconnu comme une donnée particulièrement importante dans la phase de vie de l'adolescence (Malewska-Peyre, 1990, 1991), qui a

été également mise en relief par l'étude de Janzen et Ochocka (2003) sur des jeunes immigrants dans la région de Waterloo. Cependant, cette sphère possède ici la double particularité de rester majoritairement dans les limites du groupe ethnoculturel de référence et de s'étendre hors des frontières locales, avec un réseau transnational très actif. Cela demanderait donc de mettre en valeur une deuxième "couche", si le schéma était en trois dimensions, et j'ai choisi de le symboliser par la couleur violette, similaire à celle du contexte canadien et diasporique qui lui, a permis de créer, selon les termes d'Appadurai (2001 [1996]), un "ethnoscape", un espace déterritorialisé centré sur le groupe ethnoculturel, doublé d'un "technoscape" pour ces jeunes filles en tout cas, c'est-à-dire d'un espace qui se crée au-delà des frontières grâce aux moyens technologiques de communication actuels et qui est influent au quotidien.

Pour ces jeunes filles, la complexité et la multiplicité de ces références me permet d'ainsi évoquer une triple socialisation: école, famille et pairs, avec une strate locale et une strate transnationale pour ces derniers. Le contexte de la communauté locale a également la spécificité d'être celui d'une ville moyenne en région québécoise: est-ce que ce contexte régional est influent sur leur triple socialisation ?

6.3.4 Des impacts du contexte régional

Le contexte de réinstallation qu'offre le Québec est, rappelons-le, majoritairement francophone, caractéristique qui le distingue des autres provinces canadiennes anglophones. Or, les réfugiés étudiés sont manifestement anglophiles, les jeunes ayant appris l'anglais dans les écoles des camps de réfugiés, ce qui ne facilite pas leur insertion. De plus, comme je l'ai déjà mentionné, le contexte de Saint-Jérôme est majoritairement monoethnique, contrairement à la métropole montréalaise ou même à d'autres villes régionales comme Québec, Sherbrooke et Gatineau où la diversité

culturelle s'est accrue ces dernières années. Les dix-sept caractéristiques de la collectivité accueillante (Esses *et al.*, 2010) n'y sont pas forcément rejointes, sans que je puisse le prouver cependant. Je reprendrai seulement le cas de l'école: les possibilités d'études énoncées comme huitième caractéristique de la collectivité accueillante (Ibid., p. 6) sont présentes, mais l'école s'est-elle adaptée à l'égard des immigrants ? Cette caractéristique, énoncée en septième lieu vis-à-vis de la municipalité, pourrait être élargie aux écoles, car c'est un facteur déterminant de la socialisation, pour toutes, et de l'ancrage régional, particulièrement pour deux des répondantes sur lesquelles je reviendrai¹⁹³.

De façon générale d'abord, les conditions d'insertion en classe régulière n'ont pas pour l'instant été garantes d'interactions probantes avec les pairs "québécois", mais permettent aux jeunes filles de ne pas être catégorisées comme "francisations" comme le révélait l'étude réalisée à Québec par Nadeau-Cossette (2013) ou d'être ostracisées dans des classes d'accueil lointaines comme le dénonçait Allen (2004). Du côté de la famille, la tradition indoue continue de se pratiquer, même si aucun temple n'est disponible dans la ville même. L'absence de lieu de culte n'est cependant pas un obstacle majeur pour la pratique indoue, car l'autel domestique et les pratiques rituelles dans le giron familial sont les ciments de la perpétuation de la tradition.

En revanche, le contexte régional semble affecter l'idée de continuité: trouvent-elles les conditions réunies pour poursuivre leur socialisation à Saint-Jérôme ? Cette question a surgi des entretiens, sans être prévue ni dans le cadre conceptuel ni dans

¹⁹³ J'apprendrai en toute fin de rédaction doctorale le déménagement d'un total de six familles réinstallées à St-Jérôme (dont celle des sœurs Pankhadi et Madhur) pour mai ou juin 2015, et de celle de Naina, qui avait déjà fait un premier déménagement en 2014 dans une autre ville québécoise. Destinations principales: Windsor, Toronto ou Calgary. La population résidente à St-Jérôme tomberait donc, selon ces prévisions, à 129 personnes au 31/06/2014.

les guides d'entretien, mais elle me semble pertinente à posteriori. Cette fragilité de la rétention en région est un phénomène ancien, déjà connue du MICC dès 1990:

malgré toute la bonne volonté, la rétention des immigrants en région demeure difficile, car elle dépend avant tout de la capacité d'insertion socio-économique qu'offre la région et de la disponibilité de divers services d'accueil et d'intégration adaptés à leurs besoins. (MICC, 1990, p. 74)

Selon les statistiques (MICC, 2014b), 79 % des réfugiés admis au Québec entre 2003 et 2012 sont encore au Québec en janvier 2014, dont 81,8 % des réfugiés parrainés par l'État (RPCE). Cependant, si on examine les taux selon la connaissance du français, toutes catégories d'immigrants confondues, les immigrants qui déclarent connaître le français à leur arrivée ont la présence la plus élevée, avec un taux de rétention global de 79,1 % et de 85,8 % pour ceux qui disent ne connaître que le français. En revanche, pour les immigrants connaissant l'anglais seulement, ce qui est le cas des réfugiés bhoutanais, 66,5% seulement restent au Québec selon ces chiffres.

De plus, mon étude révèle que ce n'est pas seulement le travail des parents qui est un facteur de rétention: aux dires des jeunes qui veulent quitter la province, a compté la façon dont l'école leur a permis de s'intégrer, en termes de réussite scolaire s'entend. Vatz Laaroussi (2005) l'avait évoqué:

Dans toutes les études des conditions favorables à la rétention, les conditions socio-économiques (les possibilités d'emploi) viennent en premier suivies des possibilités d'éducation pour les enfants et rapidement après, de la présence d'espaces de réseautage et d'implication pour les immigrants (Ibid., p. 101).

Mc Andrew et Ledent (2008) l'avaient également soutenu, sur base de leurs nombreux travaux sur la réussite scolaire et éducative des élèves immigrants en contexte montréalais:

Si l'insertion au marché du travail représente la priorité des immigrants adultes, le succès même du projet migratoire repose souvent, à plus long terme, sur la qualité de la relation que leurs enfants sont capables d'établir avec le système scolaire et plus que tout sur les bénéfices qu'ils en retirent (Mc Andrew et Ledent, 2008, p. 9).

Ainsi, les deux jeunes répondantes en question ont un pouvoir d'influence particulièrement prééminent (dont la concrétisation sera à observer, dès juin 2015), car leur point de vue arrive au premier rang des facteurs influents. Ces deux jeunes filles ont en fait très difficilement accepté d'être orientées dans une école secondaire spécialisée dans la formation aux métiers semi-spécialisés, alors que leurs pairs dans le réseau local et transnational (ce dernier majoritairement voire exclusivement anglophone) ont de bien meilleures opportunités de progression, selon leurs perceptions. Le modèle familial de promotion sociale avec la « représentation forte qu'ils ont de l'immigration comme l'occasion d'un nouveau départ, d'une discontinuité salvatrice, pour imprimer une pente ascendante à la trajectoire sociale familiale » (Kanouté *et al.*, 2008, p. 279) vient à être remis en cause, ce qui crée des insatisfactions et alimente le souhait -ou le rêve- que le changement de contexte linguistique scolaire peut permettre de l'atteindre.

À l'inverse, d'autres facteurs peuvent contribuer à l'ancrage de ces jeunes dans leur contexte régional actuel, notamment l'accessibilité peut-être plus aisée en région de personnes significatives qui apportent aide et soutien. Ainsi, plusieurs en bénéficient, grâce notamment au COFFRET: Naina, Pingala, les sœurs Nauka et Baidehi, et les sœurs Madhur et Pankhadi. Nadeau-Cossette (2013) considère cependant ce facteur comme étant de niveau 3, sur base des propos de ces jeunes répondants à Québec. Routhier (1999), quant à elle, a mesuré le poids de ces relations dans le cas de l'insertion de réfugiés ex-yougoslaves à Saint-Jérôme. Elle soutient que c'est la

capacité à créer des liens affectifs et sociaux forts, dans la sphère publique et privée, avec les personnes locales plutôt qu'avec les gens de même origine nationale qu'eux, qui a poussé ces réfugiés à demeurer dans la ville. Les avis sont donc partagés en la matière et mon étude ne focalisait pas sur cet aspect, donc je laisserai le champ ouvert à l'évolution que les répondantes connaîtront dans les années prochaines. Il reste que comme facilitateur, et comme médiateur entre les différentes sphères d'influence, l'organisme communautaire Le COFFRET joue un rôle déterminant et ce sera l'aspect que j'aborderai à présent.

6.3.5 Le rôle direct et indirect des organismes communautaires

Quand j'ai choisi les organismes communautaires Grands frères et grandes sœurs de la porte du Nord et Le COFFRET comme répondants, mes objectifs principaux étaient de cerner leur rôle de médiation entre école et famille et de bénéficier de la distance que leur position leur permettait d'occuper pour comprendre les expériences des jeunes répondantes. Le premier organisme a eu un rôle ponctuel en la matière, et difficile à évaluer à court terme, mais le second a une place beaucoup plus sur le long terme et à multiples facettes, donc je m'attarderai particulièrement sur ce dernier.

Le rôle du COFFRET est effectivement d'être acteur auprès des jeunes répondantes dans l'univers scolaire, comme médiateur entre école et famille. Ce rôle-là a été mené assidument à l'arrivée des répondantes, mais ponctuellement vis-à-vis d'elles en 2013/2014. Cependant, l'ICSI reste toujours une personne de référence que toutes côtoient lors des activités hebdomadaires d'aide aux devoirs du samedi et leur sert parfois de confidente, comme l'a mentionné Victoria.

L'impact de cette intervenante dans les écoles est fonction de l'ouverture que lui offre le personnel scolaire, directions, personnes enseignantes et autres intervenants scolaires. Et c'est forcément variable selon les établissements ou, plus précisément, selon la sensibilité des personnes qui y officient. Les difficultés de communication au secondaire avec plusieurs personnes enseignantes, dans plusieurs salles, peuvent également être des obstacles à la fluidité de ces relations. Pourtant, comme le soutient Guilbert (2005):

La médiation famille/école est essentielle afin de lever les filtres culturalistes des intervenants (enseignants, travailleurs sociaux et autres) qui ont tendance à trop se concentrer sur l'individualisation de la personne et à occulter le "nous" familial et qui reconnaissent mal que la culture d'origine des immigrants constitue un levier de changement dans le nouvel environnement et non une sphère close dans laquelle serait enfermée la famille immigrante (Vatz Laaroussi 2000). (Ibid., p. 71)

Ce rôle de « lever les filtres culturalistes des intervenants » est donc encore peu réalisé dans cette médiation, selon ce que l'ICSI interrogée a pu m'en dire. Cependant, encore une fois, cet aspect-là peut évoluer en fonction des personnes présentes, de leur sensibilité et de leur disponibilité dans ce domaine.

Les jeunes répondantes ont également cité Le COFFRET dans les opportunités de socialisation, que j'ai classifiées comme des formes non scolaires de socialisation (Bautier et Rayou, 2009). Les activités d'aide aux devoirs et les camps de jour estivaux ont été, pour certaines, l'occasion de tisser des liens avec des jeunes d'autres groupes ethnoculturels, mais aussi avec des Québécois d'implantation ancienne. Cet apport est donc remarquable et fait donc partie intégrante de leur socialisation. Il n'est cependant pas généralisable à toutes les répondantes et ne pourrait donc pas mener vers l'expression d'une "quadruple socialisation". C'est pourquoi cette sphère de socialisation a été cerclée de pointillés dans la figure récapitulative 6.1.

6.3.6 Synthèse

Finalement, les jeunes répondantes semblent vivre leur socialisation entre école et famille comme une "compartimentalisation" (Singer, 1972; Ramanujan, 1990). L'expression proposée par Beyer (2007) de "seamless compartmentalization" pourrait même être pertinente dans leur cas: elles semblent ne vivre aucune difficulté dans ce type d'adaptation aux deux sphères. Ces deux sphères restent mouvantes, en adaptation constante, comme Tyyskä (2008) le souligne: "There are patterns of both continuity and change in family relations and hierarchies upon immigration and settlement. Some traditional patterns prevail while others change significantly" (Ibid., p. 82). Vatz Laaroussi (2000) l'a également souligné fort à propos:

la capacité de changement est un trait permanent des immigrants rencontrés, et ce, qu'il s'agisse des parents, ayant vécu de multiples transformations dans la trajectoire migratoire souvent tumultueuse, ou des jeunes qui se voient amenés à évaluer, justifier et intégrer à leur propre développement les changements vécus par leurs parents. (Ibid., p. 469)

Il reste que cette socialisation à deux faces pourra connaître des noeuds décisionnels importants, notamment lors de la décision de la jeune quant à son mariage. Respectera-t-elle ce que sa tradition propose comme modèle, à savoir l'accord parental et le mariage semi-arrangé ? Ou le choix du cœur qu'elles ont estimé préalable les conduira-t-il à devoir mettre davantage de l'avant leur prise de décision individuelle ?

Dans cette dynamique de socialisation, une troisième sphère d'importance s'est dessinée nettement: le groupe de pairs, qu'il soit local ou transnational. Le groupe de pairs est localement quasi exclusivement féminin et du même groupe ethnoculturel, et s'étend transnationalement à des relations avec des pairs masculins, majoritairement

du même groupe ethnoculturel également, contactés très régulièrement par le biais d'Internet et des moyens de communication. Ces réseaux ménagent donc une marge de liberté aux jeunes, notamment vis-à-vis des restrictions parentales. On pourrait donc parler de triple socialisation. L'évolution de ces réseaux, pour les générations 1,5 et 2, sera donc intéressante à observer et à analyser comme un facteur de l'évolution de leur socialisation.

Le réseau transnational est également un moyen de rentrer en contact avec d'autres réalités, majoritairement dans des contextes anglophones proches (autres provinces canadiennes et États-Unis) pour lesquelles certaines se sentent plus outillées. Leur ancrage en région est donc fragile, du moins pour certaines d'entre elles. Enfin, l'organisme communautaire est un acteur non négligeable dans la socialisation de ces jeunes, du moins de certaines d'entre elles, et un acteur dans la médiation qui est parfois nécessaire entre leur famille et le milieu scolaire. L'impact de ce dernier rôle dépend de l'établissement dans lequel il prend place, avec toute la complexité du secondaire. Je vais à présent dégager les apports que cette thèse peut avoir aux plans théorique, méthodologique et empirique, en me distanciant donc du seul groupe étudié.

6.4 Les retombées théoriques, méthodologiques et empiriques

En ce qui concerne les retombées de cette recherche au plan théorique, méthodologique et empirique, je tiens à souligner sept éléments principaux: la pertinence de l'approche interdisciplinaire, la pertinence du cadre de référence interactionniste, les dynamiques de socialisation d'adolescentes immigrantes en contexte post-migratoire, une meilleure connaissance de pratiques rituelles indoues en

contexte de migration, l'importance du genre, l'impact de ce contexte régional et les avantages de la posture impliquée.

6.4.1 La pertinence de l'approche interdisciplinaire

Les études consultées sur la socialisation de jeunes élèves migrants en contexte post-migratoire privilégient soit l'aspect culturel, soit l'aspect scolaire. Le fait d'avoir choisi d'explorer les deux sphères permet de mieux comprendre aussi bien leur façon de percevoir et d'acquérir certaines facettes du métier d'élève que les caractéristiques attendues dans la posture d'une jeune fille de famille indoue. Cela permet qu'une sphère de socialisation donne des éléments explicatifs à l'autre, et inversement. Ainsi, cette recherche démontre que l'accueil et l'insertion de ces populations ne peuvent être compris qu'à la lumière du bagage culturel qu'elles transportent avec elles. Les "indigenous concepts" (Naidoo, 2003) qui moulent la socialisation familiale et communautaire permettent de mettre en perspective la socialisation scolaire: en quoi la mission de socialisation de l'école québécoise répond-elle à un besoin chez des jeunes filles au réseau ethnoculturel local et transnational solide et "tissé serré" ? Comment l'école crée-t-elle de l'interculturalité en son sein, au travers d'événements annuels, mais également dans le quotidien de ces élèves ?

Cette posture de chercheure, avec deux sphères d'intérêt, analysant des répondantes dans deux sphères d'influence principales, a toujours été à la recherche de cohérence interne. En effet, les sciences de l'éducation convoquées sont plutôt fondées sur la sociologie scolaire et sur sa démarche déductive, tandis que les sciences de religions s'appuient ici principalement sur l'anthropologie et sur ses avancées inductives. Donc, l'équilibre et, pourrais-je dire, l'équité entre les deux sphères n'ont pas toujours été idéalement atteints. Ici également, la neutralité est de l'ordre de l'illusoire. Je donnerai ici quelques exemples: la sociologie a offert des définitions de la socialisation très

riches et pertinentes dans cette étude, mais le terrain n'a pas toujours offert de données révélatrices vis-à-vis des concepts choisis à priori, notamment celui de l'égalité garçons-filles. J'ai donc préféré passer sous silence cette catégorie préalablement décidée. Inversement, le terrain a fait émerger l'importance du réseau transnational et des liens entre insertion scolaire et régionalisation qui n'étaient pas un focus prévu initialement et qui ont souvent été livrés en marge des entretiens. J'ai alors choisi d'intégrer cet aspect, de façon inductive.

Il reste que ce choix d'approche interdisciplinaire teinte vraiment certains apports théoriques, méthodologiques et empiriques présentés ci-dessous.

6.4.2 La pertinence du cadre de référence interactionniste

Le cadre de référence est interactionniste et, en cohérence, les choix méthodologiques mettent en valeur plusieurs acteurs des deux systèmes de l'école et de la famille, à savoir des élèves et des personnes enseignantes du côté de l'école, des mères du côté familial, et des intervenantes communautaires entre les deux sphères, et ce, dans une perspective interactionniste. Comme le souligne Vatz Laaroussi (2005), « Il apparaît que la perspective interactionniste permet de saisir plusieurs des processus en jeu mais aussi d'articuler des hypothèses contradictoires et des concepts paradoxaux » (Ibid., p. 110). Les constats qui se dégagent de l'étude sont effectivement complexes et parfois paradoxaux. Ainsi, d'une part, la "compartimentalisation", ce positionnement à deux facettes quasi étanches, peut paraître paradoxale et tiraillante pour des observateurs, et m'a en tout cas paru surprenante et inattendue par rapport à mon hypothèse de départ. En effet, comme je l'ai envisagé et formulé précédemment dans les questions de recherche (p. 176-177), j'avais supposé ces deux facettes, famille et école, peuvent conduire ces jeunes filles à vivre des tiraillements et des

ambivalences. Or, cette stratégie de compartimentalisation semble être adoptée de façon fluide par les répondantes interrogées.

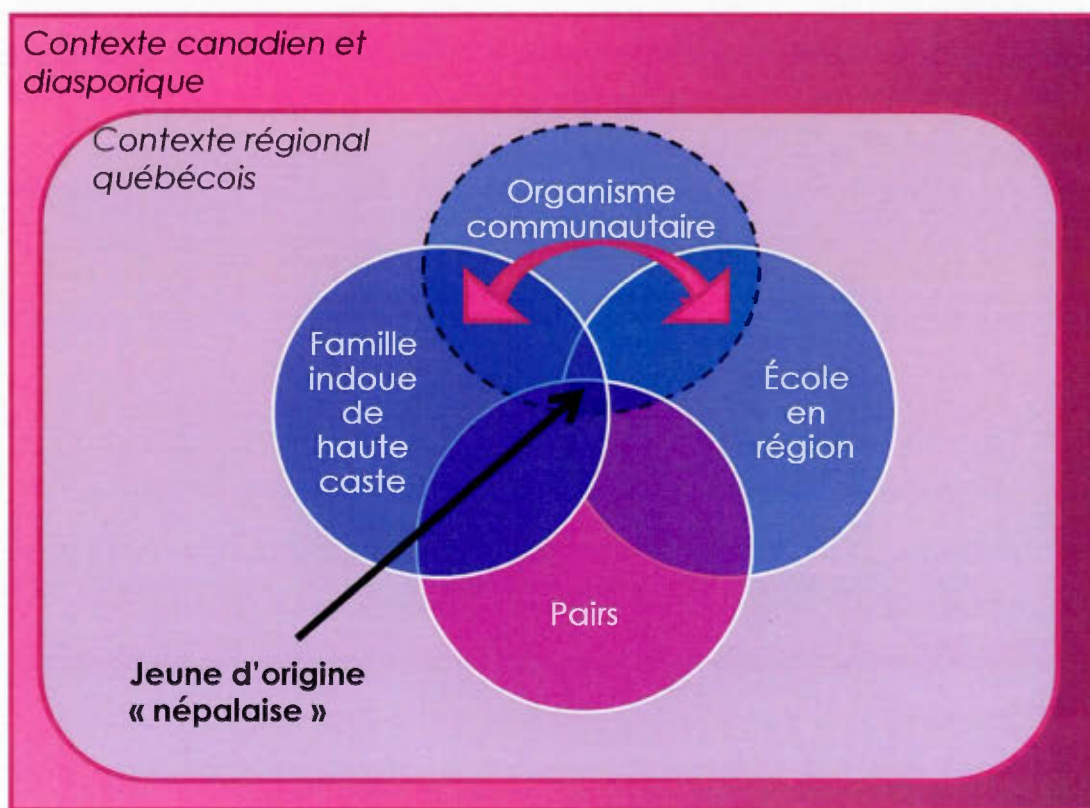
D'autre part, la focalisation sur les interactions, à l'intérieur des deux systèmes, a permis de mettre en lumière d'autres sphères d'influence de la socialisation de ces jeunes filles, comme je vais le détailler ci-dessous.

6.4.3 Les dynamiques de socialisation d'adolescentes immigrantes en contexte post-migratoire

Les dynamiques de socialisation d'adolescentes immigrantes en contexte post-migratoire, et plus précisément de jeunes immigrantes anglophiles de familles défavorisées, ont pu être mieux comprises au travers des deux sphères choisies: la famille indoue et l'école québécoise. Cependant, cette étude a fait apparaître deux autres sphères d'influence: d'une part, les pairs et, d'autre part, l'organisme d'accueil et d'insertion. D'une part, le groupe de pairs actuellement influent pour ces immigrantes est de nature quasi exclusivement ethnoculturelle, ceci étant peut-être dû au fait qu'elles sont de première génération. Rappelons de plus que ce groupe d'influence a une dimension locale, mais également une dimension qui s'étend aux ramifications internationales de la diaspora dont elles font partie. L'influence de cette troisième sphère a donc été notée pour garder des liens avec le passé, pour les maintenir ou pour en créer sur base de mêmes référents culturels et migratoires et pour étendre le réseau à des contacts masculins. Une triple socialisation se dégage donc, les réseaux de pairs étant actuellement proches du profil familial en termes d'ethnicité.

D'autre part, l'apport de l'organisme d'insertion Le COFFRET ne fait pas seulement la médiation entre école et famille, comme ce que cette étude avait envisagé dès le début pour le considérer comme un acteur important, mais donne, par ses activités, des lieux de socialisation bénéfiques pour ouvrir les horizons amicaux de certaines adolescentes. Il est donc nécessaire de considérer cette quatrième sphère de socialisation pour cerner la socialisation de certaines de ces jeunes filles en contexte post-migratoire. Je préfère cependant ne pas évoquer le phénomène de quadruple socialisation, car cette sphère n'est pas généralisable pour toutes les répondantes. Je propose ainsi le schéma synthétique suivant, où cette sphère apparaît en pointillés pour faire ressortir cette contingence.

Figure 6.2: La socialisation des jeunes filles réfugiées en contexte post-migratoire



De façon plus large, cette étude entend contribuer aux dynamiques d'intégration et de marginalisation des jeunes immigrants et plus particulièrement des réfugiés au Québec et au Canada et ce, à une époque où les déplacements de population sont proportionnels au resserrement des pratiques et des politiques d'accueil des sociétés occidentales. Or, il ressort que l'accueil éclairé de ces personnes dans la société d'adoption a tout intérêt à être fondé sur des connaissances de la culture et des valeurs de référence des populations en question, particulièrement les jeunes qui formeront les futurs citoyens et citoyennes du Canada.

6.4.4 Une meilleure connaissance de pratiques rituelles indoues en contexte de migration

Les pratiques rituelles indoues en contexte de migration ont été étudiées, mais pas forcément auprès de jeunes filles célibataires de première génération. Or, cette étude montre que leur importance est élevée sur le sol d'adoption, pas forcément en termes de régularité de la pratique, mais sous l'angle de pratiques annuelles instituant des valeurs de référence comme la famille (Dasain, Tihar) ou le rôle de femme (Teej), et, surtout, sous l'angle de pratiques spécifiquement féminines instituant leur rôle de femme, actuelle et future.

De plus, le fait de considérer la tradition indoue sous l'angle de ses pratiques -qui restent des pratiques déclarées- plutôt que par les croyances est une entrée très pertinente pour mesurer l'impact de cette tradition sur les vues de ces sujets. En effet, les croyances sont souvent difficiles à exprimer, font souvent valoir des multiples dieux et déesses et s'assoient surtout sur la perpétuation et la lignée (Beyer, 2013), tandis que les pratiques rituelles montrent l'impact de cette tradition sur la vie de tous les jours et sur les valeurs de référence. La conception du mariage est également centrale pour comprendre les attentes qui concernent la jeune fille de famille indoue.

Ainsi, Nason-Clark et Holtmann (2013), à la suite d'une étude auprès de 39 jeunes femmes de génération 1,5 et 2 de famille indoue interrogées, ont conclu à la présence des caractéristiques suivantes:

“the centrality of family ties; the fluidity of religious expectations and practices; the intertwining of cultural and religious boundaries; the role of music and food as cultural and religious markers; the primacy of educational attainment” (Ibid., p. 147).

Trois catégories ont ainsi été dégagées par les chercheuses: les femmes "ethnocultural Hindus" qui se conforment à ce modèle et, aux deux extrémités du spectre, les "not religiously engaged at all" qui se tiennent à distance (selon leurs paroles) de ces traits et les jeunes femmes "highly religiously involved" qui, en plus de ces caractéristiques, participent à des rituels collectifs. Or, mon étude vient prouver que la pratique rituelle collective n'est pas la seule façon d'exprimer la tradition indoue: dès son jeune âge, la jeune fille doit suivre -ou se positionner sur- des pratiques rituelles individuelles (menstruations, jeûne votif à la maison) qui l'affilient à cette tradition. De plus, je n'ai pas eu dans mon échantillon, de personnes complètement désengagées, "not religiously engaged at all", mais cela vient sûrement du fait que mon échantillon était exclusivement de première génération. J'ai préféré indiquer le profil de "famille indous pratiquants personnels" où la tradition est présente dans la famille, par le biais de la mère, sans que ses gestes quotidiens régulés par la tradition indoue aient une influence déterminante sur ses filles, mais où ces dernières maintiennent leur participation à des pratiques rituelles collectives.

Je terminerai par deux autres points rapides du côté des apports de la recherche quant à la tradition indoue. D'une part, rentrer dans le détail de pratiques rituelles régulières permet de défaire la perception que la tradition indoue est plus importante à un âge avancé: la socialisation de ces jeunes femmes en est fortement empreinte, au travers

de gestes et de conceptions de leur avenir. La conception du mariage est en cela révélatrice. D'autre part, et de façon complémentaire, ma recherche conforte l'importance qu'ont les femmes dans cette tradition, comme l'a également remarqué Beyer (2013) dans l'étude ci-dessus mentionnée: "What seems clear is that the women, much more than the men felt a responsibility for carrying on and carrying forth the Hindu practice and identity" (Ibid., p. 65). La question du genre est donc un facteur majeur dans l'aspect familial de leur socialisation, et apparaît un apport important général de cette recherche, comme je vais m'y attarder maintenant.

6.4.5 L'importance du genre

La question du genre est un facteur d'impact majeur pour décrire la double socialisation des jeunes, entre école et famille de même que Bakhshaei (2013) le soulignait dans sa thèse sur les élèves sud-asiatiques dans des établissements montréalais. En effet, la socialisation scolaire est éclairée ici par la perception du genre qui se dégage du contexte culturel et religieux des familles, et qui peut varier selon le contexte d'origine et selon la trajectoire migratoire des migrants. Ainsi, les exigences présentes et futures attribuées à une jeune fille sud-asiatique de religion indoue induisent une certaine posture, des attitudes particulières, qui seraient plus difficilement compréhensibles sans cette connaissance.

Des études sur les jeunes filles musulmanes en contexte post-migratoire (Abbas, 2002; Ramji, 2013) mettent également l'accent sur des exigences culturelles et religieuses fortes qu'elles portent. La nature de ces exigences est cependant différente et n'est jamais inéluctable ni homogène d'une famille à l'autre (Ramji, 2013).

Il est de plus pertinent de montrer les retombées de cette étude dans le contexte des études sur la régionalisation de l'immigration, choix politique du Québec, mais réalité également partagée ailleurs au Canada.

6.4.6 L'impact de ce contexte régional

Cette recherche s'inscrit également dans le cadre des études en contexte régional (Vatz Laaroussi, 2008, 2009, 2010, 2013), et particulièrement en contexte scolaire régional (Steinbach, 2007, 2010, 2014; Nadeau-Cossette, 2013, 2014).

Le pluriel de régions, dans l'expression de la migration en régions (Vatz Laaroussi et Steinbach, 2013) prend ici tout son sens. Saint-Jérôme est un contexte dont les caractéristiques sont celles d'une ville moyenne au portrait mono-ethnique et qui a longtemps considéré l'immigration comme un épiphénomène. Les expériences scolaires des répondantes (notamment lors de leur premier jour, comme relaté par Nauka) et les opportunités de formation interculturelle des personnes enseignantes s'en ressentent. Certes, selon l'étude de Nadeau-Cossette (2013), des points communs surgissent avec d'autres régions, dans le peu de contacts interculturels et quant à la perception des enseignants de se sentir démunis. Ce serait à étayer.

L'ancrage en région semble également bien fragile à Saint-Jérôme si l'on observe d'autres vagues de réfugiés qui y ont été réinstallés et si l'on examine la courbe de départs des réfugiés étudiés. Toutefois, à notre connaissance, les départs sont nombreux également dans d'autres contextes régionaux: Bota (2007) l'a observé auprès de Roumains qualifiés ne trouvant pas d'emploi à la hauteur de leurs diplômes à Sherbrooke. Ces mouvements de migration interne donnent parfois lieu à une mobilité répétitive, comme l'a explicité Vatz Laaroussi (2008, 2009). Je vais terminer

cet aperçu des retombées de l'étude avec un aspect de nature méthodologique: les avantages de la posture impliquée.

6.4.7 Les avantages de la posture impliquée

Cette étude interdisciplinaire explorant la socialisation de jeunes filles immigrantes a pu être possible surtout grâce à ma posture impliquée sur le terrain depuis quelques années. En effet, ce positionnement a permis un accès aisé aussi bien du côté des personnes enseignantes, en tant qu'ancienne enseignante, que du côté des familles, en tant qu'accompagnatrice de certains élèves dans leur défi du français, et de l'organisme communautaire, car j'ai été en lien avec l'ICSI depuis 2013. Cela a conduit à un climat de confiance, de confiance même, auprès de la majorité des interlocuteurs et interlocutrices entendus.

La méthodologie de recherche a d'abord donné la parole à des acteurs et actrices connus sur le terrain. J'ai déjà mentionné que mon intention était une implication plus grande des répondantes immigrantes, dans le processus de distanciation de leur vécu mais, sans avoir pu arriver à cet idéal, je leur ai ouvert un espace de parole, en tenant compte du sens que les sujets donnent à leurs choix. Vatz Laaroussi (2007) en fait valoir toute l'importance:

Le premier temps repose sur le don de la parole. Faire de la recherche interculturelle qualitative, c'est non seulement augmenter les connaissances sur le social, mais c'est aussi donner un droit de parole et de visibilité à ceux qui souffrent de leur invisibilité et du manque de reconnaissance dont ils font l'objet. (Ibid., p. 11)

J'ai en effet remarqué que se livrer et mettre en lumière des situations comme des interrogations a été apprécié des jeunes répondantes, peu habituées à le faire et à être écoutées dans ce sens. Les personnes enseignantes ont également pu aborder des aspects de leur situation professionnelle qui sont plus ou moins pris en compte dans leur situation quotidienne, dans leurs relations avec leur direction ou dans leur formation initiale et continue. Le sens a donc avant tout été recherché, comme poursuit Vatz Laaroussi (2007):

Le deuxième temps est celui des questions posées à la science. Il nous faut remplacer les concepts de « quantité, objectivité, neutralité, généralisation, représentativité et validité » par ceux de « qualité, pertinence, cohérence, argumentation, rigueur, appropriation, sens et sujet » (Ibid., p. 11)

La posture impliquée est également empreinte d'appropriation, parfois lente, de référents différents, et ne peut que considérer ces répondants comme des sujets en action et en évolution. Il reste que cette recherche connaît des limites, que je vais mentionner ci-après.

6.5 Limites et perspectives de la recherche

Outre les limites développées dans le chapitre sur la méthodologie, cette étude s'est concentrée sur des jeunes filles de famille indoue dont la trajectoire migratoire et les caractéristiques (première génération, âge, statut de réfugiée, allophone,...) sont très ciblées. Ces données ne peuvent donc pas être généralisées à toute jeune femme indoue ou "sud-asiatique", ni à tout élève immigrante accueillie dans un établissement secondaire, dans un contexte régional.

Certaines affirmations pourraient être qualifiées d'approche culturaliste. La conception sous-jacente se veut pourtant constructiviste, et la culture, vue selon les termes de Cuche (2010):

une élaboration quasi permanente en rapport avec le cadre social environnant et les modifications de celui-ci. C'est pourquoi centrer le débat concernant la culture des immigrés sur la question des « origines » ou des « racines », c'est l'enfermer dans une problématique sinon de l'inné du moins de l'« hérité », et donc, de fait, s'interdire de penser la culture comme une construction constamment évolutive (Ibid., p. 136).

J'ai essayé d'être vigilante à ne pas réduire le débat à des caractéristiques culturelles, en abordant les conditions de la migration et les contraintes institutionnelles des contextes scolaires.

La dynamique des rapports interethniques n'a pas non plus été explorée. Or, « Lorcerie (2003) souligne que l'analyse de la situation d'une minorité ne peut faire fi de la position de cette minorité dans le jeu des rapports interethniques » (Kanouté *et al.*, 2008, p. 266). De même, Bourhis (1998) parle de « vitalité ethnolinguistique » : « La vitalité d'un groupe ethnoculturel est ce qui donne à ce groupe la capacité d'agir en tant que collectivité distincte dans une situation intergroupe donnée » (Ibid., p. 80). Il faut souligner qu'il est bien difficile d'obtenir un portrait pertinent sur ces aspects-là, à l'échelle d'une école ou de trois écoles. La dimension temporelle d'une démarche doctorale a également eu du poids dans l'élaboration de ces choix. Ce serait cependant une perspective pertinente et complémentaire, qui pourrait s'appuyer sur une méthodologie mixte, quantitative et qualitative.

De même, une étude similaire dans d'autres contextes régionaux, pour ces jeunes réfugiés, pour d'autres réfugiés ou immigrants installés en région et pour des jeunes immigrants de génération 1,5 et 2, serait aidante pour éclairer les points communs et

les différences de la socialisation des adolescents et des adolescentes en régions, et pour dégager des mesures concrètes, propres aux contextes régionaux, qui permettraient d'améliorer l'intégration à long terme de ces futurs citoyens et futures citoyennes du Québec. Halliday (2006) lance même un avertissement aux villes canadiennes de taille moyenne qui connaissent ces dernières années une diversité croissante de leur population:

Le système d'éducation, les services de santé et les services sociaux, les organismes communautaires, les employeurs, les installations et associations récréatives ainsi que les autres services offerts à l'échelle locale se situent tous en première ligne du processus d'intégration, car il s'agit d'institutions essentielles à la réussite de nos villes. Ces institutions doivent s'organiser pour être en mesure de répondre aux besoins d'un segment sans cesse croissant de la population de nos villes, au risque, si elles n'y parviennent pas, de mettre en péril la réussite des résidents et de la ville elle-même (Ibid., p. 101).

En effet, cette situation peut s'étendre à d'autres villes canadiennes qui ne sont pas considérées comme les grands centres d'attraction d'immigrants (à savoir Montréal, Toronto et Vancouver). Les contextes régionaux d'autres pays seraient également à explorer sous l'angle de la socialisation des jeunes nouveaux résidents. Ainsi, il est à noter que la migration secondaire est également observée comme un phénomène largement répandu aux États-Unis (Ott, 2012) et pratiquée par différents groupes de réfugiés (Birmans, Bhoutanais et Irakiens, notamment). L'auteure Eleanor Ott le présente comme une solution fondée sur les capacités propres des réfugiés, dans un contexte le leur permettant, mais avec la nécessité de faire davantage appel aux réseaux sociaux de leur groupe ethnoculturel qu'aux agences de réétablissement qui n'ont souvent pas anticipé ce phénomène.

Une perspective également très intéressante selon moi serait de partir de ces données pour approfondir la formation des personnes enseignantes à l'approche interculturelle,

en région. En effet, cette facette de leur rôle s'est révélée être une lacune importante dans le contexte régional ici étudié. Moduler l'approche interculturelle dans ce contexte me paraît très important et porteur, car sa pertinence n'est pas exclusivement réservée aux contextes multiethniques de grandes villes canadiennes (ou d'autres pays d'immigration): elle a toute son importance dans les établissements qui reçoivent peu d'élèves immigrants et dans la perspective de changements sociétaux qui s'appuient sur l'apport de l'immigration et sur le nombre croissant de réfugiés dans le monde qui cherchent à sortir de cet état de précarité¹⁹⁴ et dont la richesse et la complexité de l'adaptation à un nouveau contexte de vie sont à prendre en compte.

¹⁹⁴ Selon le dernier rapport de l'Observatoire des situations de déplacement interne (IDMC, 2015) paru le 6 mai 2015, le monde connaît, en 2014, 38 millions de déplacés forcés, soit une augmentation de 4,7 millions (+ 14,1%) depuis 2013.

CONCLUSION

Le but de cette recherche était de mieux comprendre la socialisation de jeunes filles immigrantes de première génération qui s'affirment Népalaises entre leur famille, de tradition indoue, et leur établissement scolaire, en contexte régional québécois. Cette recherche a donc choisi une approche interdisciplinaire, alliant principalement les sciences des religions et les sciences de l'éducation, et un angle systémique et interactionniste pour donner la parole à plusieurs acteurs importants, à savoir des jeunes filles, leurs mères, des personnes enseignantes et des intervenants communautaires.

Tout d'abord, le contexte a été problématisé: l'immigration en régions, dont l'ancienneté de l'accueil de nouveaux arrivants (depuis 1993 au Québec) n'est pas forcément garante de la préparation, et dont la variété des villes d'adoption demande une contextualisation fine (Vatz Laaroussi, 2005); le rôle de l'école dans les conditions précitées; la trajectoire migratoire complexe de leur famille entre le Népal des ancêtres, le Bhoutan comme pays natal des parents, puis le Népal comme refuge a été explicitée comme toile de fond de leur historicité. Il a ensuite été question de cerner la socialisation comme négociation entre les acteurs en présence dans une situation commune (Robert et Tondreau, 1997): d'une part, dans la famille indoue, avec les caractéristiques de la tradition indoue (Boisvert, 2013) et des pratiques rituelles choisies; d'autre part, dans l'école, où des indicateurs et des dimensions

d'intégration scolaire (Mc Andrew, 1994; Mc Andrew *et al.*, 1999) ont été des balises pertinentes.

En prenant en considération le contexte et les dimensions qui ont émergé, ma thèse visait donc à:

- 1) documenter et analyser d'une manière approfondie la socialisation de jeunes adolescentes "népalaises" (de parents réfugiés bhoutanais) à l'école, à Saint-Jérôme, en région québécoise, au travers de certaines dynamiques personnelles, familiales et scolaires;
- 2) documenter et analyser d'une manière approfondie la socialisation de ces adolescentes de parents indous, à Saint-Jérôme, en région québécoise, grâce à certaines dynamiques personnelles, familiales et communautaires;
- 3) mieux comprendre la dynamique de double socialisation, de négociation entre les deux sphères que ces immigrantes de première génération peuvent vivre, en région québécoise : l'école et la famille;
- 4) contribuer à la réflexion sur la socialisation d'élèves d'origine immigrante au Québec, particulièrement en région, et en laissant émerger d'autres sphères de socialisation pertinentes.

L'étude a pour cela bénéficié d'une bonne connaissance du terrain, dans la ville de Saint-Jérôme, et d'une posture de chercheure impliquée au niveau éducatif. La méthodologie a été de nature interprétative et qualitative. Elle s'est fondée sur de l'observation en situation sur cinq années (de juin 2010 à juin 2015) et sur trente entrevues semi-dirigées. L'analyse a également été de nature qualitative, s'appuyant sur le sens que les interlocuteurs ont donné à leurs propos.

Les résultats les plus saillants sont de plusieurs ordres, en fonction de l'objectif sélectionné. Du côté de la socialisation à la maison, cette première génération de

jeunes filles indoues participe activement aux pratiques rituelles annuelles qui ont été étudiées et observées (Dasain, Tihar et Teej), y retrouvant notamment l'"être ensemble" qui caractérisait leur vie dans les camps. Leur réseau de socialisation s'étend au réseau transnational de famille et d'amies dans les sept autres pays de réinstallation, mais s'étend également à des amis, relations entre genre moins permises dans leur quotidien local, familial et communautaire. Ces adolescentes suivent généralement les règles de commensalité autour des menstruations, tout en connaissant des allègements et des accommodements selon le type de famille que j'ai dégagé, pratiquent peu le jeûne votif, le *barta*, que leurs mères suivent régulièrement, et gardent unanimement la conception que le mariage sera une étape de leur vie et le souhait de ne connaître qu'un seul homme: leur mari. Des changements majeurs sont cependant apportés à l'âge du mariage, après leurs études, et aux caractéristiques de leur époux: sera-t-il un "Népalais" et de même caste, comme le souhaitent la majeure partie de leurs mères ? Cela reste plus flou dans leur projection. En ce qui concerne leur socialisation scolaire, elle se construit timidement, avec des interactions entre les jeunes filles et certaines de leurs personnes enseignantes impliquées, mais peu ou de façon temporaire avec leurs pairs "québécois". Les personnes enseignantes se sentent souvent démunies, mais mieux connaître cette clientèle n'est pas forcément leur priorité de formation continue.

Quant à leur socialisation entre les deux sphères, famille et école, certains chercheurs (Singer, 1972; Ramanujan, 1990; Beyer, 2007; Leavitt, 2013) y voient une compartimentalisation, une adaptation constante à chacun de ces deux contextes de vie. Camilleri (1990) la décrirait plutôt comme une stratégie identitaire à cohérence simple, d'alternance conjoncturelle des codes. La complexité reste entière, car ces deux sphères se transforment continuellement, la famille et les parents étant eux-mêmes en socialisation dans des établissements de formation ou des lieux de travail locaux, et les écoles impulsant des améliorations régulières pour une meilleure prise

en compte de leurs nouveaux arrivants. De plus, l'étude a permis l'émergence de deux autres sphères qui peuvent être importantes dans leur socialisation. En effet, d'une part, le groupe des pairs, fortement uniforme ethnoculturellement parlant, est un repère important dans leurs décisions et dans leur vie quotidienne, sur le plan local et également à un niveau transnational. On pourrait donc évoquer une triple socialisation. D'autre part, l'organisme communautaire, dont un membre, l'ICSI, assure un rôle de médiation entre école et famille, organise également des activités (aide aux devoirs, camps d'été,...) qui sont des lieux de socialisation profitables, mais seulement pour certaines des jeunes.

Les limites de cette recherche restent le ciblage très spécifique des jeunes filles répondantes principales, dont le portrait de socialisation ne peut pas forcément être généralisé à toutes les femmes sud-asiatiques -même si cette appellation recouvre elle-même une grande diversité-. Le contexte régional est également restreint et particulier, la contextualisation étant toujours éclairante et nécessaire. Enfin, mon but a été d'éviter les pièges du culturalisme essentialiste en montrant les forces et les particularités de ces jeunes femmes actrices de leur socialisation.

Les perspectives de recherche sont nombreuses. Du côté de la tradition indoue, une étude longitudinale, sur ces jeunes filles de première génération, permettrait-elle de déceler des changements dans leurs stratégies identitaires et leur rapport à leur tradition indoue ? La façon dont leurs sœurs, de génération 1,5, s'adapteront à l'adolescence sera-t-elle similaire ? Le facteur temps est en effet un facteur des plus importants à prendre en considération dans l'étude du défi que représente l'immigration pour toutes les générations de nouveaux arrivants, et de nouvelles arrivantes. De même, une étude comparative de la position vis-à-vis des mêmes pratiques rituelles qu'ont des jeunes filles népalaises en milieu urbain au Népal, serait très pertinente. Du côté de l'école, l'école peut-elle améliorer son rôle dans la

socialisation de cette clientèle particulière ? Comment l'école peut-elle mieux assumer son rôle dans la rétention des immigrants en région ? Du côté de la rencontre de ces deux contextes de socialisation, comment diffuser plus largement l'approche interculturelle auprès des personnes enseignantes, dans des milieux dits homogènes, mais qui reçoivent régulièrement des élèves nouveaux arrivants ? Quelles particularités auraient cette formation et cet accompagnement dans un contexte caractérisé par son homogénéité, contrairement à la multiethnicité montréalaise ? La mise en synergie des différents acteurs sur le terrain, notamment de l'organisme communautaire, voire des bénévoles accompagnateurs qui gravitent autour des familles immigrantes, serait-elle une des voies interdisciplinaires pour adapter la formation interculturelle et pour aider les enseignants à relever les défis d'insertion de ces élèves en grand besoin ? Cette synergie pourrait d'ailleurs être ouverte plus largement encore, comme le soutiennent Vatz Laaroussi et Steinbach (2010):

La diversité nouvelle en région ne peut favoriser la création d'un espace interculturel original que si les infrastructures scolaires et sociales s'y ajustent et même la précèdent. Il en est ainsi pour la formation des maîtres, pour la représentation des immigrants dans les instances institutionnelles mais aussi pour la nécessaire sensibilisation de l'ensemble de la population. Si l'école a un rôle important à jouer, les médias, les politiques locales et les acteurs décisionnels de la région, sont aussi des vecteurs de mise en œuvre de cette interculturalité. (Vatz Laaroussi et Steinbach, 2010, p. 54)

Je contesterai l'appellation de "diversité nouvelle", car les arrivées de populations d'origines différentes en régions datent maintenant de près de vingt ans, mais je suis bien d'accord que plusieurs acteurs sont concernés pour que les jeunes futures citoyennes d'origines diverses puissent déployer leur potentiel en régions et être actrices de changement dans une société où le "vivre ensemble" est une valeur fondamentale de l'éducation (MELS, 2001a).

ANNEXE A:

STATISTIQUES MINISTÉRIELLES DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Année scolaire 2013-2014 - Élèves inscrits au 30 septembre et après le 30 septembre

Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire (Formation générale des jeunes)

Système Charlemagne - Données finales, en date du 22 janvier 2015

TABLEAU 1: TOUS LES ÉLÈVES - Ensemble du Québec

	Langue maternelle				
	Français	Anglais	Langues autochtones	Autres langues	TOTAL
Première génération	27 091	6 032	10	63 198	96 331
Deuxième génération	69 138	23 503	54	68 831	161 526
Élèves issus de l'immigration (1e et 2e gén.)	96 229	29 535	64	132 029	257 857
Total général	758 585	85 049	10 958	148 342	1 002 934

TABLEAU 2 : ÉLÈVES QUI REÇOIVENT DES SERVICES D'ACCUEIL ET DE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS*

	Langue maternelle				
	Français	Anglais	Langues autochtones	Autres langues	TOTAL
Première génération	138	635	-	11 486	12 259
Deuxième génération	91	1 240	1	4 633	5 965
Élèves issus de l'immigration (1e et 2e gén.)	229	1 875	1	16 119	18 224
Total général	318	2 921	160	16 396	19 795

TABLEAU 3: Élèves qui fréquentent une école publique francophone située dans la MRC -La Rivière du Nord

	Langue maternelle				
	Français	Anglais	Langues autochtones	Autres langues	TOTAL
Première génération	205	10		248	463
Deuxième génération	679	27		152	858
Élèves issus de l'immigration (1e et 2e gén.)	884	37	-	400	1 321
Total général	14 237	92	2	412	14 743

TABLEAU 4: Élèves qui fréquentent une école publique francophone située dans la ville de Québec (agglomération)

	Langue maternelle				
	Français	Anglais	Langues autochtones	Autres langues	TOTAL
Première génération	1 868	65		2 239	4 172
Deuxième génération	2 870	51	5	863	3 789
Élèves issus de l'immigration (1e et 2e gén.)	4 738	116	5	3 102	7 961
Total général	44 728	218	91	3 147	48 184

*: Déclaration de valeurs SAF 22, 23, 32, 33 et 34.

Voir *Guide de soutien au milieu scolaire 2014-2015* de la DSCC, tableau 2, p.11

<http://www.ecoleplurielle.ca/wp-content/uploads/2014/09/Guide-de-soutien-DSCC-14-15.pdf>

Tableaux produits par Georges Lemieux, DSCC-MEESR, 6 juillet 2015

ANNEXE B:

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES SUR LE BHOUTAN

Le Bhoutan est un tout petit pays enclavé entre l'Inde et la Chine et sa superficie est d'environ 47 000 km².

Figure B.1: carte du Bhoutan (issue du site <http://yoda.over-blog.com>)



Sa population semble plus complexe à recenser: en 2012, 720 672 habitants selon le site du gouvernement et 733 643 selon le CIA World Factbook, mais 2,1 millions selon le site de l'université de Laval¹⁹⁵ qui mentionne que son chiffre date de 2004. Ces estimations plutôt divergentes viennent du fait que les Bhoutanais ne considèrent comme citoyens que les membres de certaines ethnies, comme le montrera sa politique nationaliste du début des années 1990. La densité de population est très faible (18,8 habitants au km² selon le site gouvernemental). Côté démographie, le taux de natalité est fort (environ cinq enfants par femme), l'espérance de vie faible

195

Sites

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asie/bhoutan.htm>

et

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/bt.html>, consultés le 21 janvier 2015.

(environ 68 ans) et le taux d'alphabétisation est seulement de 52,8 % (selon le site de CIA World Factbook¹⁹⁶).

L'économie repose essentiellement sur l'agriculture d'autosubsistance et sur les ressources forestières. Elle est très dépendante de l'Inde, en termes d'investissements, d'aide directe et d'importations. L'industrie comporte une importante cimenterie publique et les revenus d'exportation sont surtout issus de la vente de l'hydroélectricité à l'Inde. Le tourisme, bien que très contrôlé et axé sur une élite de voyageurs aisés, est lui aussi une source de revenus importante.

L'histoire ancienne du Bhoutan demeure imprécise, sans document découvert à ce jour pour l'étayer. Le pays aurait cependant été peuplé au cours du premier millénaire par des tribus d'origine indo-mongole et le bouddhisme a façonné depuis bien longtemps l'histoire et les mœurs bhoutanaises. Ainsi, au XVII^e siècle, un dignitaire tibétain du nom de Shabdrung Ngawang Namgyel se réfugia dans le pays, y imposa son autorité politique et spirituelle de 1616 à 1651, et instaura une diarchie entre pouvoir temporel et autorité spirituelle qui durera officiellement jusqu'au XX^e siècle. Ce monarque du passé, Shabdrung, a vu son rôle quasiment mythifié dans les livres d'histoire bhoutanaise, car il est considéré comme la source de la culture bhoutanaise, de l'unification du pays et de son système politique.

Côté politique extérieure, il est à noter que, par traité gardé secret jusqu'à ce jour, les Britanniques, puis les Indiens à partir de 1949, exercent un contrôle direct sur les

¹⁹⁶ <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/bt.html>, consulté le 21 janvier 2015.

décisions de politique étrangère du Bhoutan. Seule l'ambassade de l'Inde a un siège dans la capitale, Thimphu¹⁹⁷.

Le Bhoutan connaît actuellement son cinquième roi, Jigme Khesar Namgyel Wangchuck, en faveur duquel son père a abdiqué en décembre 2006 et qui a été intronisé officiellement le 6 novembre 2008. En mai 2008, la monarchie est devenue constitutionnelle sous l'impulsion de ce jeune roi formé à Oxford. Bothe (2012) relativise ce "cadeau" fait par les autorités royales:

“Rather than representing an absolute truth, the notion of the gift serves the purpose of reproducing a traditionalised image of authority. This places the idea of the constitution as a gift in a different light. It is a gift that implies a relationship of reciprocity between the ‘gift givers’, in the image of the benevolent and deified authorities, and the ‘giftees’, viewed as their loyal subjects. In this sense, the ‘gift’ renews the contractual relation between the state and the people.” (Ibid., p. 54).

L'autorité de l'ethnie *Bhotia* est donc confirmée par ce processus, selon ce même auteur. Les premières élections législatives de mai 2008 lui ont donné raison: le Parti de la paix et la prospérité au Bhoutan (DPT), parti monarchiste, a gagné 95,7% des sièges. Ces élections étaient alors considérées comme « peu démocratiques » par le site « Perspective monde » de l'université de Sherbrooke¹⁹⁸. En juillet 2013, cependant, les deuxièmes élections parlementaires ont donné le pouvoir au parti de l'opposition, Parti démocratique du Peuple (PDP). Le processus de démocratisation sera donc à observer.

¹⁹⁷ Des contacts diplomatiques avec d'autres partenaires semblent très récemment se mettre en place: traité de relations signé avec le Maroc, en 2011; rencontre au sommet entre États-Unis et Bhoutan, le 11 janvier 2015.

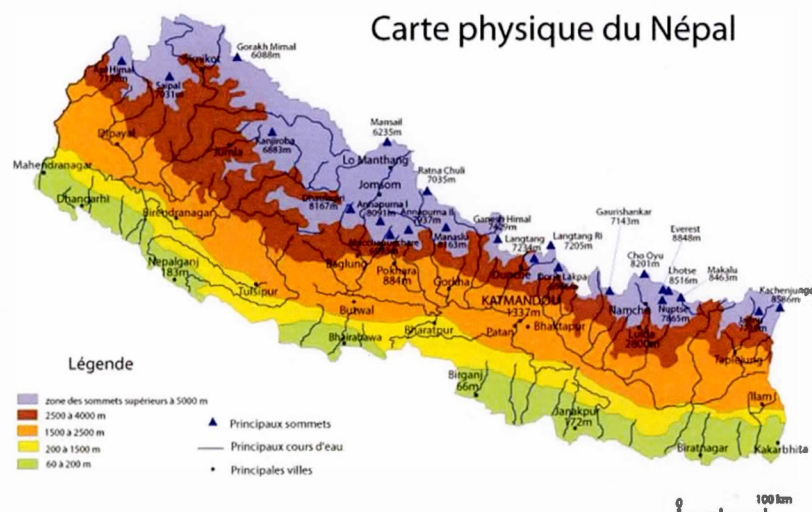
¹⁹⁸ <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMElection?codePays=BTN&dateElection=BTN2008324&codeInstitution=1>, consulté le 9 août 2011.

ANNEXE C:

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES SUR LE NÉPAL

Le Népal s'étend sur une étroite bande de terre de 147 000 km² et sa population s'élève à 26 494 500 habitants au recensement de 2011.

Figure C.1: Carte physique du Népal (sur le site <http://www.consulat-nepal.org>)



La population se concentre dans les régions basses, dans le Terai et les bassins du Moyen Pays, où les densités peuvent être très élevées (800 hab/km² dans le Terai oriental). À elle seule, la capitale, Katmandu, abrite un nombre d'habitants en croissance exponentielle: 419 000 habitants au recensement de 1991 et 975 453 à celui de 2011. Cette ville a été très durement touchée, le 25 avril 2015, puis le 12 mai 2015, par deux tremblements de terre dont les conséquences sont encore difficiles à mesurer à ce jour.

L'économie népalaise est assez fermée, avec un réseau de communications et de routes entravé par le relief très accidenté. L'agriculture est l'activité dominante du pays, occupant 81 % de la population active, concentrée sur à peine 10 % du sol et contrôlée aux deux tiers par des grands propriétaires. Côté démographie, le taux de

fécondité y est de 5,5 et, de ce fait, un taux de croissance de sa population de 2,5 % par an.

Actuellement, du côté des religions, 81,3 % des Népalais sont indous, 9 % sont bouddhistes, 4,4 % se déclarent musulmans et 1,4 % chrétiens, selon le recensement de 2011, avec une forte porosité de ces catégories dans les pratiques¹⁹⁹, ce que confirme le site du consulat du Népal²⁰⁰, en soulignant que « le syncrétisme religieux est très marqué au Népal, surtout entre hindouisme et bouddhisme ».

La diversité ethnolinguistique s'exprime avec différentes peuplades. On distingue tout d'abord les Newar: implantés dans la vallée de Katmandu, ils ont leur propre système de castes, mais également la solidarité souvent inhérente à cette organisation, au travers d'associations multi-fonctionnelles, les *guthi*. Ils occupent souvent une place dans l'élite des affaires et l'administration, et sont de religion bouddhiste. En second lieu, les Indo-Népalais, selon la dénomination d'ethnologues français (Gaborieau, 1995), ou *Parbatiya* ("montagnards"), selon la littérature anglophone, sont situés dans la vallée de Katmandu et dans les plaines où ils sont souvent agriculteurs. Leur religion est indoue et les classes d'origine védique y ont officieusement leur place, avec des *bahun* (brahmanes), des *chhetri* (*kshatriya*) et d'innombrables *jati*, souvent fondées sur l'appartenance professionnelle. La troisième grande catégorie de population regroupe les *Janajati*, anciennement appelés les "tribus", c'est-à-dire un ensemble de peuples qui sont soit de langues tibéto-birmanes, et sont localisés surtout dans les montagnes, soit parlent des dialectes de l'hindi, et sont situés dans le Teraï. Ces groupes ethniques, longtemps isolés géographiquement, ont pris part à un mouvement d'opposition dans les années 1990. Cependant, il est nécessaire de souligner, en conclusion de cette description de la complexité identitaire du Népal,

¹⁹⁹ L'ethnie Kiranti est d'une confession particulière et concerne 3 % de la population.

²⁰⁰ <http://www.consulat-nepal.org/spip.php?rubrique17>, consulté le 23 janvier 2015.

que ces catégories évoluent, qu'elles sont fonction de la situation et qu'elles dépendent du contexte où elles s'affirment.

Comme c'est le cas pour le Bhoutan, l'histoire ancienne du Népal est peu accessible. À la fin du Xe siècle, à partir duquel les sources d'information sont plus abondantes, le pays traverse l'ère des Newar. Cependant, en 1768-1769, Prithvi Narayan, roi de Gorkha (ville à l'ouest de la vallée de Katmandu), s'empare du pouvoir et de l'ensemble des terres: l'ère des Gorkhali débute. À ce moment-là, tout droit politique est retiré aux Newar, le *népalais* est imposé comme langue officielle et la domination népalaise est étendue du Bhoutan à Kangra²⁰¹. Ce n'est qu'en 1876 que le Népal, par le traité de Segauli, sera confiné à ses frontières actuelles. La succession du puissant roi Prithvi verra émerger la personnalité politique de Jang Bahadur (à partir de 1846) qui attribuera le pouvoir à sa famille, les Rana, de façon héréditaire. Ses successeurs signeront le traité de 1923 qui affirme, face aux Britanniques, la pleine indépendance du Népal. Cependant, le pays sera maintenu dans l'autocratie et dans l'ignorance: aucune école n'est mise en place jusqu'en 1950.

À la suite du soulèvement de la population mené par le roi Tribhuvan à la fin de 1950, des gouvernements de coalition vont se succéder, engendrant l'instabilité politique, et décideront d'une constitution de système parlementaire en 1959. Cette structure ne durera que jusqu'en 1960, date à laquelle le fils du roi Tribhuvan, Mahendra, met fin à l'expérience démocratique, renvoie le gouvernement, dissout le Parlement et met en place la "démocratie *pancayat*", une fois l'opposition arrêtée ou muselée. C'est dans ce cadre-là, qu'est mis en place le nouveau code civil de 1963 qui bannit les particularismes:

²⁰¹ Kangra est une ville du nord de l'Inde, actuellement située dans l'état de l'Himachal Pradesh.

The new law code of 1963 allowed the state to reduce society to a collection of undifferentiated individuals [...] Nepalīs were supposed to wear the same clothes, as was explicit in the slogan of that period : *ek basha, ek bhash, ek desh* (one language, one costume, one country). (Lecomte-Tilouine, 2009, p. 304).

On peut remarquer d'étranges similitudes avec les principes qui sous-tendront la politique "One nation, one people" que le Bhoutan mettra en place au début des années 1990. Cependant, le Népal sera moins ferme dans l'application de ces principes. De plus, le roi Birendra, à la suite d'un référendum, assouplit les institutions en 1979. Cependant, la contestation s'amplifie et, en février 1990, les deux principaux partis d'opposition, le Congress et le Parti marxiste-léniniste, se liguent pour revendiquer le retour au multipartisme. Des actions violentes secouent le pays et, en avril 1990, le roi sollicite la constitution d'un gouvernement provisoire: la monarchie parlementaire est restaurée par la constitution de novembre 1990. Ce texte de loi définit l'état népalais de *Bahujatiya*, ce qui peut se comprendre comme multiculturel: "its local polysemy makes it possible to translate it as a multi-caste, multi-ethnic, or even multi-national. Indeed, it is formed on the root *jat*, which was used in the past to designate all the status groups distinguished in the Muluki Ain." (Lecomte-Tilouine, 2009, p. 307). Ce terme crée donc de la controverse et on voit alors apparaître de l'activisme ethnique, avec la création d'un nouveau mouvement social d'importance, le mouvement *Janajati*: "From 1990 onwards, Janajati came to mean (oppressed) minority and was translated into English as "nationality" and was used to refer to the tribal groups. [...] Janajatis became more and more linked to autochtony" (Ibid., p. 308). Ce mouvement revendiquait en fait la reconnaissance de groupes ethniques qu'il soutenait avoir été jusque-là indouisés de force et être toujours sous le joug des classes dominantes, Bahun et Chetri, et les nombreux particularismes régionaux et ethniques s'intensifièrent. Cela créa une certaine bipolarisation dans la société népalaise.

À cela, se sont ajoutées de très rudes campagnes d'agitation de la part des partis maoïstes qui reprochent au roi trop de libéralisme économique et trop de dépendance vis-à-vis de l'Inde. Il s'agit d'une insurrection appelée "*People's War*", la guerre du Peuple, un « mouvement révolutionnaire marxiste-léniniste pro-maoïste » (Greby, 2010, p. 27) lancée par le Parti Communiste du Népal, maoïste, le PCN(M). Ce mouvement, qui a donné lieu à des exactions de part et d'autre, a eu également un très grand rôle dans la mise en discussion des discriminations à plusieurs niveaux, notamment au niveau de la hiérarchie des castes, des *jati*. Il revendiquait en effet dans son programme:

“All forms of prevailing exploitation/oppression of the Dalits (depressed castes) as per the Hindu varna system shall be ended [...] Untouchability shall be totally abolished and those practicing any kind of untouchability with the Dalits shall be severely punished” (PCN(M), 2004, p. 173, rapporté par Cailmail, 2009, p. 59).

La condition de femmes fut également un cheval de bataille des insurgés maoïstes, dans un pays encore placé au 102^e rang en termes de Gender-Related Development Index (GDI)²⁰², sur 187 pays recensés. Ce mouvement, la guerre du Peuple, durera dix ans (1996-2006), mais marquera également le paysage politique du pays par la suite et aura des impacts jusque dans les camps de réfugiés que nous étudierons plus loin.

Entre-temps, en 2001, le roi lui-même et la quasi-totalité de sa famille sont assassinés, pour des raisons encore obscures, par le prince héritier qui meurt lui-même quelques jours plus tard. Gyanendra, le frère survivant du roi défunt, est proclamé souverain et semble vouloir reprendre la ligne dure de la monarchie

²⁰² GDI obtenu sur le site hdr.undp.org/en/content/table-5-gender-related-development-index-gdi, consulté le 26 janvier 2015.

absolue. Dans ce contexte, la guérilla maoïste s'est renforcée, soutenue par les ethnies tibéto-népalaises et par les basses castes. L'armée est convoquée pour y faire face et le roi va jusqu'à instaurer l'état d'urgence en 2005, coupant le Népal du reste du monde. La réouverture ne sera effective qu'en 2006, date à laquelle le Parlement reprend le contrôle de la situation et destitue Gyanendra de tous ses pouvoirs. Ainsi, avec l'abolition de la monarchie constitutionnelle, le 28 mai 2008, le Népal est devenu une république parlementaire²⁰³, un « État indépendant, indivisible, souverain, laïque et une république démocratique » de type fédéral. Il reste que la constitution attendue depuis 2008 tarde toujours à voir le jour, même si la date d'échéance de la deuxième Assemblée constituante était le 22 janvier 2015. La situation politique et sociale reste donc instable et connaîtra des développements prochains.

²⁰³ La Constitution provisoire a été adoptée en 2007 et a été remplacée très récemment par une constitution définitive, qui est entrée en vigueur le 20 septembre 2015.

ANNEXE D:

CERTIFICATION ÉTHIQUE DÉLIVRÉE PAR L'UQÀM

Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM :

L'insertion sociale de jeunes réinstallées en région, entre école et religion : le cas des réfugiées « Népalaises »

Béatrice Halsouet, étudiante au doctorat en sciences des religions
Sous la direction de Mathieu Boisvert, professeur au Département de sciences des religions

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Certificat émis le 31 mars 2014. No de certificat : FSH-2014-25.



Thérèse Bouffard
Présidente du comité
Professeure au Département de psychologie

ANNEXE E:

**GUIDE D'ENTREVUE
AVEC LES JEUNES FILLES RÉPONDANTES**

Guide d'entretien pour les jeunes filles répondantes

Mon but est de comprendre comment tu vis au Québec, avec ta culture et dans ton école. Ton nom n'apparaîtra jamais quand je parlerai ou j'écrirai ce que tu me diras: cela restera anonyme, sans ton nom. C'est un autre prénom que je vais utiliser.

1. Culture scolaire

À quoi sert l'école ?

Intégration sociale à l'école

(Contact)

1. As-tu des ami.e.s à l'école ?

Si oui, de quelle(s) origine(s) sont-ils et sont-elles ? Combien de chacune de ces origines ? Explique ce que tu fais avec eux ou elles (*poser les questions pour chaque catégorie exprimée*).

Restes-tu avec eux dans les pauses ? au diner ?

Les invites-tu à la maison ? As-tu été invitée chez eux/elles ?

Qu'est-ce qu'ils/elles t'apportent ? T'aident-ils dans les cours ? Est-ce qu'ils/elles te font connaître des nouvelles choses sur la culture québécoise ? (donne des exemples: des chansons, des endroits)

2. Est-ce que c'est plus facile de te faire des amis maintenant que tu parles mieux le français ?

(Participation)

3. Participes-tu aux activités scolaires ? (tutorat entre midi et une heure, sorties récréatives, voyages organisés) Pourquoi c'est intéressant d'y aller ?

Participes-tu ou as-tu participé à des activités parascolaires durant l'année scolaire ? (équipe sportive, etc.) Combien de fois par mois ? Pourquoi c'est intéressant d'y aller ?

(Qualité)

4. Comment trouves-tu ces relations ? (Importantes, riches). Donne des exemples de ce que ça t'apporte, des situations que cela t'a permis de vivre.

Réseau transnational

As-tu d'autres amis ailleurs ? Où (Québec, Canada, autres pays) ? Du camp de réfugiés ? Combien de fois les contactes-tu par semaine ? Par quel moyen ? Pourquoi ? Pourquoi trouves-tu cela intéressant ?

Égalité Garçons-Filles

5. Trouves-tu que les filles ont les mêmes chances de réussir que les garçons, ici ? Explique comment tu le vois.
6. Est-ce que, en plus d'aller à l'école, ta famille te donne beaucoup de travail à la maison?
7. As-tu des amis garçons ? Si oui, comment se passent tes relations avec eux ? Si non, pourquoi ?

Interculturalité

8. Est-ce que tu as l'impression que, dans ton école, les enseignants, la direction font attention à ta culture, ils la respectent ? De quelle(s) façon(s)?
9. Est-ce que tu expliques ta culture à des Québécois.es? Explique.
10. Qu'est-ce que ça veut dire, être bien intégrée à l'école ?

École au Népal

11. Trouves-tu qu'il y a des différences entre être élève à l'école du Québec et être élève celle dans les camps? Lesquelles ? Qu'en penses-tu ?
12. As-tu fait partie de l'organisation « BRCF = Bhutaneese Refugee Children Forum » dans les camps ? Ou d'une autre organisation pour enfants ? (si oui, donne-moi son nom)
Qu'y as-tu fait ? À quoi cela t'a servi ? (*valeurs de respect, capacité à prendre la parole publiquement, ...*)
13. As-tu quelque chose à rajouter en ce qui concerne ton intégration à l'école ?

2. Culture familiale

Intégration sociale

(Participation)

14. Participes-tu aux activités de ta communauté ?). Lesquelles ? Avec quelle régularité ? Pourquoi c'est intéressant d'y aller ?
Comme Dasain, Tihar, Teej

Vrata (Barta)

20. Fais-tu des *vrata* ? Quand ? Avec quelle fréquence? Depuis quand (quel âge) en fais-tu ?
21. Comment se déroule ton, tes *vrata*? (cf. McGee, 1996)
22. Pourquoi fais-tu des *vrata*?
23. Penses-tu que c'est important d'en faire ? Pourquoi ?

Mariage

17. Est-ce que tu envisages de te marier un jour ? Pourquoi ?

Si oui, À quel âge aimerais-tu te marier ? Avec quel genre de personne aimerais-tu te marier ?

Selon sa réponse, approfondir : Ton mari sera-t-il bhoutanais népalais ? indou ? de ta caste ?

18. Tes parents t'aideront-ils à choisir ton mari ? De quelle(s) façon(s) ?

19. Comment imagines-tu ta vie quand tu seras femme mariée ?

Selon sa réponse, approfondir : Travailleras-tu quand tu seras mariée ? De quoi t'occuperas-tu dans la maison ? (cuisine, puja,...)

Menstruations

24. Le fait d'avoir les menstruations a-t-il changé quelque chose dans ta vie ? Comment se sont passées tes premières menstruations ? Est-ce que c'était dans le camp ? S'est-il passé quelque chose de spécial à cette occasion ?

25. Quelqu'un t'a-t-il informée des règles à suivre désormais ? Qui ? Quelle(s) règle(s) ?

26. Maintenant, suis-tu des règles particulières lors de tes menstruations ? Pourquoi ? Comment trouves-tu cette période ?

27. As-tu quelque chose à rajouter en ce qui concerne ces sujets de *vrata*, du mariage, des menstruations ?

Restrictions vestimentaires et sociales

15. Est-ce que tu peux t'habiller comme tu veux ?

16. Est-ce que tu peux parler avec tous les Bhoutanais, quelle que soit leur caste ?

3. Négociations entre les deux systèmes de valeur

28. Trouves-tu que certaines choses vécues à l'école sont différentes de celles de ta famille ? Lesquelles ? Explique.

29. As-tu déjà connu des difficultés, à l'intérieur de toi, entre ce que tu vis à l'école et ce qui est attendu dans ta famille, dans ta culture ?

Si oui, lesquelles ? Raconte.

Si oui, comment as-tu fait pour résoudre la situation ? Une personne t'a-t-elle aidée à résoudre ces tensions ? Si oui, qui ? (école ? Famille ? ICSI ? Hors ?)

30. Si tu as des amis garçons, comment tes parents voient-ils cela ?

31. La pression de tes parents est-elle forte sur toi ? Plus forte que si tu étais un garçon ? Pourquoi ?

32. Quelle place la religion prend-elle à la maison ? à l'école ? Donne des exemples.

33. As-tu quelque chose à rajouter ?

34. Quelle question voudras-tu me poser ?

Fiche signalétique (à compléter, selon les informations déjà réunies)

Âge
Scolarité Népal
Scolarité 2013/2014
Date arrivée

ANNEXE F:

**LETTRE OFFICIELLE DE LA
COMMISSION SCOLAIRE DE LA RIVIÈRE-DU-NORD**



St-Jérôme, le 15 avril 2014

Béatrice Halsouet
648, Parent
St-Jérôme (Québec)
J7Z 2A8

Objet: Autorisation de la Commission scolaire

Madame,

J'ai le plaisir de vous informer que la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord vous autorise à procéder aux entrevues d'enseignants et d'enseignantes dans le cadre de votre recherche doctorale intitulée *L'insertion sociale de jeunes réinstallées en région, entre école et religion : le cas des réfugiées « Népalaises »*, sous l'égide de l'Université de Québec à Montréal.

J'ai bien reçu le projet de recherche et le certificat d'approbation éthique émis le 31 mars 2014 (No de certificat : FSH-2014-25).

Cordialement,

Katia Lavallée,
Directrice des Services éducatifs primaire et secondaire.

ANNEXE G :

CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNES ENSEIGNANTES

Caractéristiques de personnes enseignantes

	Formation(s)	Ancienneté en enseignement	Ancienneté dans l'école	Autre expérience professionnelle
POLYVALENTE ST-JÉRÔME				
Michel, tuteur	BES Maths	18 ans	17 ans	
Chantal, anglais	BES Anglais	3 ans	1 an	Expérience première en école multi-ethnique montréalaise
Cathya, tuteure	Baccalauréat en adaptation scolaire, Université de Sherbrooke (1 an); Baccalauréat en enseignement, du français Université de Montréal	11 ans (dont 10 ans en Adaptation scolaire)	4 ans	Cheminement Individualisé, Semestriel, Orthopédagogie, Pré Secondaire, Insertion Sociale, FPT1 et FPT2.
Christiane, anglais	Bac en Littérature française et québécoise Université Laval; Bac en enseignement, Université Ottawa	9 ans	4 ans	Teacher assistant à l'île du Prince-Édouard
Mélanie, français	Baccalauréat en enseignement du français (UQÀM) DESS en nouvelles pratiques du français (U de Sherbrooke) Maîtrise en gestion de l'éducation (U de Sherbrooke)	7 ans	3 ans	Enseignement dans une école publique à Laval (multiethnique)

	Formation(s)	Ancienneté en enseignement	Ancienneté dans l'école	Autre expérience professionnelle
POLYVALENTE ST-JÉRÔME				
Christian, Histoire	<i>non obtenu</i>			Ambulancier à Montréal
Martine, titulaire	Baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire			
ÉCOLE SECONDAIRE DES STUDIOS				
Jérémy, titulaire	Bacc. en enseignement de l'éducation physique et de la santé. Maîtrise en kinanthropologie	7 ans	2 ans	2 ans à la clinique des troubles de l'attention (CTA) de l'Hôpital Rivières-des- Prairies comme éducateur physique.
Diane, soutien Linguistique	Bac en orthopédagogie UdeMontréal	36 ans	1 an	Expérience en adaptation scolaire
Laurence, collègue	Psychoéducatrice et enseignante	18 ans	6 ans	enseignement aux adultes en insertion professionnelle
ÉDIFICE MARCHAND				
Dominique	Baccalauréat en enseignement du français (langue maternelle) au secondaire	30 ans	30 ans	20 ans en alphabétisation
Gisèle	Baccalauréat en enseignement secondaire du français et de l'histoire Maîtrise en administration et évaluation en éducation	15 ans	2 ans	2007-2009 : Conseillère en reconnaissance des acquis et des compétences (1re année à la CSRDN; 2e année, au MELS)

	Formation(s)	Ancienneté en enseignement	Ancienneté dans l'école	Autre expérience professionnelle
ÉDIFICE MARCHAND				
Louise	Baccalauréat en science politique, baccalauréat en enseignement du français langue seconde, certificat de deuxième cycle en enseignement postsecondaire.	18 ans	3 ans	

ANNEXE H:

**GUIDE D'ENTREVUE
AVEC LES PERSONNES ENSEIGNANTES**

Grille d'entretien pour les personnes enseignantes

1. Connaissance de l'élève

L'intégration sociale

1. Comment trouvez-vous que se passe son intégration sociale ? dans la classe ? dans l'école? Expliquez (fréquentation avec élèves québécois, pauses, diner, activités scolaires, travail en équipe,...).
2. Est-elle inscrite à des activités parascolaires, selon vous ? (moins pertinent Marchand)
3. Existe-t-il, selon vos observations, des différences entre la socialisation des filles et celle des garçons réfugiés népalais ? Si oui, lesquelles ?
4. Voyez-vous une différence entre filles et garçons au niveau de leur comportement ? de leur perception du rôle de l'école ? de leur capacité d'intégration dans la société québécoise?

Les interventions pédagogiques en vue de la socialisation

5. Avez-vous reçu une formation pour faciliter l'accueil et l'insertion sociale des élèves réfugiés dans votre classe ?
Non.
6. Vous sentez-vous outillé.e ou pas pour faire face à leurs besoins ? (exemples) Expliquez.
7. Avez-vous organisé des activités de rapprochement entre élèves québécois et élèves népalais? L'école en a-t-elle organisé ? (lesquelles, quand, portée?)
8. Avez-vous des liens avec Le Coffret, l'organisme d'accueil et d'insertion ? (lesquels, quand, portée?)
9. Les ressources vous semblent-elles adaptées à leurs besoins ? (personnel, formation,...) Pourquoi ?
10. Auriez-vous des suggestions et des commentaires à faire dans ce domaine ?

2. Connaissance du et relations avec le milieu familial

12. Avez-vous déjà rencontré sa famille ?

Trajectoire migratoire familiale

13. Connaissez-vous le parcours migratoire de cette famille ? En connaissez-vous les raisons ?
14. Connaissez-vous des éléments de leur culture ? Si oui, lesquels ? Comment les avez-vous connus ?

L'implication des parents (moins pertinent pour Marchand)

15. Quelle est l'implication des parents dans l'école, d'après ce que vous savez ? dans le soutien à leurs enfants ?

16. Comment expliquez-vous cela ?

La communication école-parents (moins pertinent pour Marchand)

17. En quelle langue communiquez-vous avec ses parents ? Faites-vous appel parfois à un intermédiaire ? (frère ou sœur, ICSI,...)

18. Avez-vous parfois recours à un interprète ? Dans quelle(s) situation(s) ?

Attentes (souhaits)

19. Quelles sont vos attentes (souhaits) d'intégration sociale de cette élève à l'école ?

20. Comment trouvez-vous ces attentes par rapport à ce que vous connaissez de l'élève?

21. Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter à son sujet ?

22. Quelle(s) question(s) aimeriez-vous me poser ?

Fiche signalétique

Formation initiale :

Ancienneté dans l'enseignement :

Ancienneté dans l'établissement :

Autre expérience professionnelle pertinente :

ANNEXE I:

GUIDE D'ENTREVUE AVEC LES MÈRES

Guide d'entretien pour les mères de jeunes répondantes

Mon but est de comprendre comment votre fille s'intègre au Québec, avec votre culture et dans son école. Tout ce que vous me direz restera anonyme.

1. Culture de l'école

1. À quoi ça sert l'école, selon vous ?

Intégration sociale à l'école

2. Comment trouvez-vous que votre fille s'est adaptée à l'école québécoise?

Expliquez.

3. C'est quoi, être bien intégrée, pour vous ?

4. A-t-elle des ami.e.s qui viennent à la maison ?

Implication dans la vie scolaire des enfants

4. Vous impliquez-vous dans les études de votre jeune?

Si oui, comment ? *Si non*, pourquoi ?

Communication avec l'école

5. Comment se passent les communications avec l'école? (lettres, rencontres,...)

6. Avez-vous déjà rencontré les enseignant.e.s de votre fille ? Si oui, à quelle occasion ? Si non, est-ce que c'est correct pour vous ? Le souhaiteriez-vous ?

Participation à la vie scolaire

7. Participez-vous à des activités de l'école ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi, d'après vous?

Interculturalité

8. Est-ce important que votre culture soit respectée à l'école? Pourquoi ?

9. Pensez-vous que l'école que fréquente votre fille respecte sa culture ? Comment ?

Égalité Garçons-Filles

10. Trouvez-vous important que les filles et les garçons aient la même chance de réussir ?

11. Était-ce la même chose quand vous étiez jeune ?

12. Est-ce que vous accepteriez que votre fille arrête ses études si elle trouve un bon mari?

13. Comme vous avez –ou Si vous aviez- un fils, trouveriez-vous plus important pour lui, plutôt que pour votre fille, de s'intégrer ?

Relations Garçons-filles

14. Votre fille a-t-elle des amis garçons ? Si non, pourquoi ? Si oui, êtes-vous d'accord avec cela ?

15. Comment voudriez-vous qu'elle se comporte avec les garçons ?

16. En parlez-vous avec elle ?

Avez-vous quelque chose à rajouter en ce qui concerne l'école pour votre fille ?

2. Culture familiale

17. Qu'est-ce qui est important que votre jeune fille conserve de sa religion, de sa culture ?

Fêtes

18. Est-ce que vous allez à des fêtes népalaises ? Lesquelles ?

19. Pourquoi c'est important pour vous de fêter ces dates ?

Vrata

20. Faites-vous des barta ? Avec quelle fréquence ?

21. Comment se déroule votre, vos vrata ?

Selon sa réponse, approfondir : faites-vous également des chants ? de la méditation ? une puja ? Prenez-vous un bain ? Honorez-vous un dieu particulier à chaque fois ?

22. Encouragez-vous votre jeune fille à faire des vrata ? Si oui, avec quelle fréquence ?

23. Pensez-vous que c'est important d'en faire ? Pourquoi ? (pour femmes mariée; pour JF)

Mariage

24. Avec quel genre de personne aimeriez-vous que votre fille se marie ?

Selon sa réponse, approfondir : bhoutanais népalais ? indou ? de votre caste ?

25. À quel âge voudriez-vous qu'elle se marie ?

À quel âge vous êtes-vous mariée ? À quel âge avez-vous vécu dans la famille de votre mari ?

26. Aiderez-vous votre fille à choisir son mari ? De quelle(s) façon(s) ?

Comment avez-vous choisi votre mari ?

27. Comment imaginez-vous la vie de votre fille quand elle sera mariée ? (dans la maison de son mari,...)

Quel est votre rôle comme femme mariée ? (cuisine, puja, enfants,...)

Menstruations

28. Maintenant, suivez-vous des règles particulières lors de vos menstruations ?

Selon sa réponse, approfondir : pouvez-vous faire la cuisine ? préparer du thé ? pouvez-vous vous baigner ?

29. Comment trouvez-vous cette période ? (ségrégation ou période de détente ?)

30. Avez-vous informé votre fille de règles particulières à suivre lorsqu'elle est menstruée ? Si oui, quelle(s) règle(s) ? Les suit-elle ici, avec vous ?
31. Avez-vous organisé quelque chose de spécial lors de ses 1^{res} menstruations ? (la cérémonie de *rajabati* ?)

Place de la religion dans la famille

32. La religion hindoue est-elle importante dans votre vie ? Pourquoi ?
33. De quelle(s) façon(s), avec quelle(s) pratiques importante(s) ? (Avez-vous un temple domestique ? Faites-vous des puja tous les jours ? Mangez-vous la nourriture préparé par les autres castes ?)

Avez-vous quelque chose à rajouter en ce qui concerne ces sujets de vrata, mariage et menstruations ?

Quelle question aimeriez-vous me poser ?

Fiche signalétique

Âge

Niveau de scolarité (universitaire, collégial, secondaire) au Bhoutan

Niveau de scolarité ici

Niveau de maîtrise du français, de l'anglais

Durée de résidence, Âge au départ du Bhoutan, Nombre d'années dans les camps :

ANNEXE J:

**GUIDE D'ENTREVUE
AVEC L'INTERVENANTE CULTURELLE SOCIALE INTERCULTURELLE**

Guide d'entrevue de l'ICSI

Préalable: présentation de l'échantillon et de l'étude

1. Votre travail

Avec les écoles

Avec quelle(s) école(s) secondaire(s) travaillez-vous cette année ? Nature du travail ?
Comment sont vos relations avec elles cette année ? (Les studios, Poly surtout)

Ex. : comment s'est passé le début de l'Année aux Studios ? (sollicitée ou sollicitante?) Avez-vous eu un rôle dans l'organisation de la rencontre enseignants-parents ? dans la journée interculturelle ?

Travaillez-vous avec l'Édifice Marchand ? Nature du travail ?

Avez-vous l'impression d'être maintenant connue des directions ? Si oui, par quels indices?

Avez-vous l'impression d'être maintenant connue des enseignant.e.s ? Si oui, desquels ? Par quels indices?

Avec les jeunes

Quels types de suivis assurez-vous auprès des jeunes ? (Fréquence, nature du suivi)

Combien rencontrez-vous des jeunes filles entre 15 et 22 ans? Combien de jeunes filles hindoues? (les nommer)

Comment sont vos relations avec elles cette année ?

2. Culture de l'école

Interculturalité

Trouvez-vous que leur culture est respectée à l'école secondaire? Comment et-ou Pourquoi ?

Égalité Garçons-Filles

Trouvez-vous que ces filles acceptent le principe de l'école québécoise que les filles et les garçons aient les mêmes chances de réussir ? Comment le voyez-vous ?

Trouvez-vous que ces mères acceptent le principe de l'école québécoise que les filles et les garçons aient les mêmes chances de réussir ? Comment le voyez-vous ?

Insertion sociale scolaire

De ce que vous savez, trouvez-vous que des jeunes filles vivent une bonne insertion sociale en milieu scolaire ? Expliquez.

3. Culture familiale

Connaissez-vous des pratiques hindoues spécifiques pour les jeunes filles ? Si oui, lesquelles ?

Comment êtes-vous au courant de celles-ci ? Par votre propre connaissance de l'hindouisme ? Les jeunes filles vous en ont-elles parlé ? Si oui, de quelles façons vous en ont-elles parlé ? Avez-vous eu l'occasion de les observer ?

Trouvez-vous que les familles traitent différemment les filles et les garçons ? Leur attribuent les mêmes rôles ou des rôles différents ?

Ont-elles les mêmes attentes scolaires vis-à-vis des deux sexes ?

Donnez des exemples de ces réflexions.

4. Négociation entre les deux socialisations

Comment trouvez-vous que ces jeunes filles arrivent à respecter à la fois les valeurs de l'école et les valeurs de la famille ?

Avez-vous reçu des confidences à ce propos ? De quelle nature étaient-elles ?

Avez-vous observé des tiraillements dans cet aspect-là ? Si oui, lesquels ?

5. Interculturalité au Coffret

Parlez-moi des mercredis de discussion (fréquence, sujets, déroulement, impact pressenti)

Parlez-moi du module de formation Go les filles (critères de choix des jeunes; déroulement, impact pressenti)

Autres initiatives ?

Quelles sont les visées de ces formations ?

6. Questions finales

Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter à son sujet ?

Quelle question aimeriez-vous me poser ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abélès, M. (2004). Le terrain et le sous-terrain. Dans C. Ghasarian (dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive* (p. 35-43). Paris: A. Colin.
- Abbas, T. (2002). Teacher perceptions of South Asians in Birmingham schools and colleges, *Oxford Review of Education*, 28(4), 447-471.
- Aghasi-Sorkhabi, L. (2009). *L'intégration socio-scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents iraniens à Montréal*. Thèse. Université de Montréal.
Récupéré de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal.<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4253>
- Agier, M. (2008). *Gérer les indésirables: des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*. Paris: Flammarion.
- Agier, M. (1997). Ni trop près ni trop loin. De l'implication ethnographique à l'engagement intellectuel, *Gradhiva*, 21, 69-76.
- Aldous, J. (2006). Family, Ethnicity, and Immigrant Youths' Educational Achievements, *Journal of Family Issues*, 27(12), 1633-1667.
- Alleau, R. (2002). Tradition. Dans *Encyclopaedia Universalis* (p. 892-893). Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec, *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263. DOI: 10.1080/13603110500256103
- Allen, D. (2004). *Language, identity, and integration: Immigrant youth 'made in Quebec'*. Thèse de doctorat. Université McGill.
Récupéré sur digitool.library.mcgill.ca/thesisfile84983.pdf.
- Allen, B. et Troestler, H. (2007). L'application sur le terrain de la stratégie du gouvernement du Québec en régionalisation de l'immigration, *Nos diverses cités*, 3, 69-75.
- Allport, G.W. (1954). *Nature of Prejudice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Althabe, G. et Hernandez, V. A. (2004). Implication et réflexivité en anthropologie, *Journal des anthropologues*, 98-99, 15-35.
- Amado, P. (1971). Le bain dans le Gange. Sa signification, *Bulletin de l'École française d'Extrême-Orient*, 58, 197-212.
- Amato, P. R. et Fowler, F. (2002). Parenting Practices, Child Adjustment and Family Diversity, *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 703-716.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires, *Alterstice*, 2(2), 103-116.

Amireault, V. (2014). Le jumelage comme modalité d'intégration linguistique et culturelle des nouveaux arrivants allophones au Québec. Dans A. Boeger, P. Dubé et P. Mulatris, *Transferts des savoirs, savoirs des pratiques. Production de mobilisation des savoirs pour une communauté inclusive* (p. 357-372). Québec: Presses de l'Université Laval

Amnesty International (1994). *Bhoutan. L'exil forcé*. Document externe. ASA 14/04/94.

Angermüller, J., Maingueneau, D. et Wodak, R. (2014). *The discourse studies reader: main currents in theory and analysis*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

Anisef, P., Brown, R.S., Phythian, K., Sweet, R. et Walters, D. (2008). *Early school leaving among immigrants in Toronto secondary schools*. CERIS, Working Paper, n° 67.

Anisef, P., Kilbride, K.M., Ochocka, J. et Janzen, R. (2001). *Parenting Issues of Newcomer Families in Ontario*. Kitchener: Centre for Research and Education in Human Services and Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement.

Apffel Marglin, F. (1985). *Wives of the god-king. The rituals of the devadasis of Puri*. Delhi: Oxford University Press.

Appadurai, A. (2001 [1996]). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris: Payot.

Aris, M. (1994). *The raven crown. The origins of Buddhist monarchy in Bhutan*. Chicago: Serindia publications.

Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires. Les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 137-153). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Arsenault, S. (2010). Les réfugiés colombiens au Québec: des pratiques transnationales centrées sur la famille, *Lien social et Politiques*, 64, 51-64.

Ascher, F. (2003). Métropolisation. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie humaine et de l'espace des sociétés* (p. 612-615). Paris: Belin.

Assayag, J. (2005). *La mondialisation vue d'ailleurs. L'Inde désorientée*. Paris: Seuil.

Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration*. Rapport de recherche de la Fondation Lucie et André Chagnon.

Bakhshaei, M. (2013a). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud: dynamiques familiales, communautaires et systémiques*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Récupéré de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10117>

Bakhshaei, M. (2013b). L'intégration scolaire des jeunes Sud-Asiatiques dans une société francophone: Le rôle du système d'éducation, *Diversité canadienne*, 10(1), 80-85.

Bakhshaei, M., Mc Andrew, M. et Georgiou, T. (2012). *Le vécu scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire. État de la situation et perspectives en faveur de leur réussite*. Rapport déposé à la Direction des services aux communautés culturelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Banerjee, S. et Coward, H. (2009). Hindus in Canada: Negotiating Identity in a "Different" Homeland. Dans P. Bramadat et D. Seljak, *Religion and Ethnicity in Canada* (p. 30-51). Toronto Buffalo London: University of Toronto Press.

Banki, S. et Phillips, N. (2014). *"We are the victims of the separation". A report on Bhutanese refugees remaining in Nepal*. Sydney: University of Sydney.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Barth, F. (2000). Enduring and emerging issues in the analysis of ethnicity. Dans H. Vermeulen et C. Govers (dir.), *The anthropology of ethnicity. Beyond "ethnic groups and boundaries"* (p. 11-31). Amsterdam: Het Spinhuis.

Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The Social Organization of Culture Differences*. Boston: Little, Brown and Company.

Bastienier, A. (2004). *Qu'est-ce qu'une société ethnique? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Paris: PUF.

Bates, K. (2013). L'Inde au féminin. Dans S. Granger, K. Bates, M. Boisvert et C. Jaffrelot (dir.), *L'Inde et ses avatars. Pluralités d'une puissance* (p. 119-145). Montréal: Les Presses de l'université de Montréal.

Bates, K. (2006). Du texte au sujet en action: les défis de l'accès à la justice en Inde, *Cahiers d'anthropologie du droit* 2006, 75-93.

Baumann, M. (2014, novembre). *Generational Change of Religious Practices and Ideas among Asian Immigrants: Modelling and Interpreting Shifts among Hindus and Buddhists in Switzerland*. Communication donnée à la Migration, Religion and Asia Conference, Palacký University, Olomouc, République tchèque.

Baumann, Martin (2009). Templeisation: Continuity and Change of Hindu Traditions in Diaspora, *Journal of Religion in Europe*, 2, 149-179.

- Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: PUF.
- Beaman, L., Nason-Clark, N. et Ramji, R. (2013). The Difference that Gender Makes. Dans P. Beyer et R. Ramji (dir.), *Growing up Canadian. Muslims, Hindus, Buddhists* (p. 235-261). Montréal et Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Beaman, L. G. et Beyer, P. (dir.) (2008). *Religion and diversity in Canada*. Boston: Leiden.
- Beaud, M. et Latouche, D. (1988). *L'art de la thèse*. Montréal: Boréal.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain: Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte.
- Beaujeu-Garnier, J. (1980). *Géographie urbaine*. Paris: Armand-Colin.
- Belkhdja, C. et Vatz Laaroussi, M. (2012). *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq états fédéraux*. Paris: L'Harmattan.
- Bell, C. (1992). *Ritual theory. Ritual practice*. New York: Oxford University Press.
- Beloo, M. (2003). *Recognizing, Respecting and Representing: Three R's of Asian Indian Cultural Identity in American Schools*. Paper presented at AERA Annual Meeting, April 21-25 2003. Consulté sur files.eric.ed.gov/fulltext/ED479337.pdf.
- Bennett, L. (1983). *Dangerous Wives and Sacred Sisters: Social and Symbolic Roles of High Caste Women in Nepal*. New York: Columbia UP.
- Bennett, L. (1978). Maiti-Ghar: The Dual Role of High Caste Women in Nepal. Dans J. F. Fisher (dir.), *Himalayan Anthropology: The Indo-Tibetan Interface* (p. 121-140). The Hague, Paris: Mouton.
- Bensa, A. (2009). Remarques sur les politiques de l'intersubjectivité. Dans D. Fassin et A. Bensa (dir.), *Politiques de l'enquête: épreuves ethnographiques* (p. 323-328). Paris: La Découverte.
- Bensa, A. (1995). De la relation ethnographique, *Enquête* [En ligne], 1, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 13 novembre 2013.
URL : <http://enquete.revues.org/268> ; DOI : 10.4000/enquete.268.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures, *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J. W. (1999). Intercultural Relations in Plural Societies, *Canadian Psychology*, 40(1), 12-21.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation, *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.

- Betbeder Lauque, A. L. (2012). *Agentivité des femmes hindoues immigrées au Québec et transmission intergénérationnelle*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Beyer, P. (2013). Islam, Hinduism, and Buddhism: Differential Reconstruction of Religions. Dans P. Beyer et R. Ramji (dir.), *Growing up Canadian. Muslims, Hindus, Buddhists* (p. 53-73). Montréal et Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Beyer, P. (2008). From far and wide: Canadian religious and cultural diversity on global/local context. Dans L. G. Beaman et P. Beyer (dir.), *Religion and diversity in Canada* (p. 9-39). Leiden (NL): Koninklijke Brill NV.
- Beyer, P. (2007). Can the tail wag the dog? Diaspora reconstructions of religions in a globalized society, *Nordic Journal of Religion and Society*, 19(1), 41-63.
- Beyer, P. (2006). *Religions in global society*. New York: Routledge.
- Biardeau, M. (1995). *L'hindouisme: anthropologie d'une civilisation*. Paris: Champs Flammarion.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Tours: Nathan.
- Blumer, H. (1962). Society as Symbolic Interaction. Dans A. M. Rose, *Human Behavior and Social Process: An Interactionist Approach* (p. 179-192). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Boisvert, M. (2013). L'hindouisme contemporain. Dans S. Granger, K. Bates, M. Boisvert et C. Jaffrelot (dir.), *L'Inde et ses avatars. Pluralités d'une puissance* (p. 307-317). Montréal: Les Presses de l'université de Montréal.
- Boisvert, Mathieu (2012). "Religion et culture pour moi c'est pareil." Le temple hindou tamoul montréalais, une institution culturelle. Dans L. Rousseau (dir.), *Le Québec APRÈS Bouchard-Taylor. Les identités religieuses de l'immigration* (p. 153-195). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boisvert, M. (2010). Facteurs contribuant à l'identité du prêtre de pèlerinage de Prayāga, *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 39, 57-75.
- Boisvert, M. (2008). Le pèlerinage d'Allahabad (Prayāga): Réflexions éparses sur l'évènement et ses participants, *Synergies Inde*, 3, 141-155.
- Bota, O. C. E. (2007). *Les immigrants roumains dans la région de Québec: ceux qui y viennent, ceux qui quittent, ceux qui y restent*. (Mémoire de maîtrise). Récupéré sur Archimède, sur le lien <http://www.theses.ulaval.ca/2007/24483>
- Bothe, W. (2012). The Monarch's Gift: Critical notes on the constitutional process in Bhutan, *European Bulletin of Himalayan Research*, 40, 27-58.

- Bouchamma, Y. (2009a). La réussite scolaire des élèves immigrants: facteurs à considérer, *Vie pédagogique*, 152, 72-80.
- Bouchamma, Y. (2009b). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Québec: Éditions de la Francophonie.
- Bouchamma, Y. et Benimmas, A. (2007). L'immigration, un enjeu pour l'éducation: curriculum et socialisation en contexte de diversité culturelle à l'école, *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 1-4.
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*. Montréal: Les Éditions du Boréal.
- Bouchard, L., Roy, J.-F., et Van Kemenade, S. (2006). What impact does Social Capital have on the health of Canadians, *Policy Research Initiative*, Working Paper Series 010.
- Boucher, G., Meintel, D. et Gélinas, C. (2013). *Diversité religieuse dans les Basses-Laurentides: le cas de Saint-Jérôme*. Capsule d'information du groupe de recherche CEETUM.
<http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/cap-saint-jerome-2013.pdf>
- Boudon, P. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Bouillier, V. (1982). Si les femmes faisaient la fête. A propos des fêtes féminines dans les hautes castes indo-népalaises, *L'Homme, Les fêtes dans le monde hindou*, 22(3), 91-118.
- Boulais, J. (2010). *La régionalisation de l'immigration au Québec. Évolution des flux et des caractéristiques sociodémographiques*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
 Récupéré de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4289;jsessionid=1043C949EF1F855F86976973534E2D36>
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63.
- Bourget, A. (2006). L'immigration à Québec: enjeux et perspectives d'avenir, *Nos diverses cités*, 2, 108-111.
- Bourhis, R. et Bougie, E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif: Une étude exploratoire, *Revue Québécoise de Psychologie*, 19, 75-114.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris: Dunod.

Bradley, M. (à paraître). *Le rituel funéraire hindou en contexte diasporique: rite de passage et rite d'ancrage. La communauté saiva tamoule d'origine sri-lankaise à Montréal et Toronto*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Bradley, M. (2008). *La transmission de l'identité religieuse dans un contexte d'immigration. Le cas de réfugiés tamouls indous d'origine sri-lankaise à Montréal*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQÀM
<http://www.archipel.UQÀM.ca/933/>

Bramadat, P. et Seljak, D. (2009). *Religion and Ethnicity in Canada*. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press.

Brosse, J. (2005). *Les maitres spirituels*. Paris: Albin Michel.

Brown, T. (2001). Improving Quality and Attainment in Refugee Schools: The Case of the Bhutanese Refugees in Nepal. Dans J. Crisp, C. Talbot et D. B. Cipollone, *Learning for a future: Refugee Education in Developing Countries* (p. 109-161). Rapport UNHCR.

Cailmail, B. (2011). Le maoïsme népalais: entre Mouvement internationaliste révolutionnaire et jeu démocratique, *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, 34, 67-79.

Cailmail, B. (2009). La guerre du peuple et les relations sociales au Népal. Le cas du Pyuthan. Dans L. Baixas, L. Dejouhanet et P.-Y. Trouillet, *Conflit et rapports sociaux en Asie du sud* (p. 57-72). Paris: L'Harmattan.

Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie. Dans C. Camilleri, J. Karstersztein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 85-110). Paris: PUF.

Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs des cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 21-73). Paris: L'Harmattan.

Carbonnel, F. (2006). *L'Omar i l'Aixa. Socialització dels fills i filles de famílies marroquines*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Carrière, K. (2013). Growing up in Toronto: Muslims, Hindus, Buddhists. Dans P. Beyer et R. Ramji (dir.), *Growing up Canadian. Muslims, Hindus, Buddhists* (p. 262-289). Montréal et Kingston: McGill-Queen's University Press.

Castel, F. (2010). *La dynamique de l'équation ethnoconfessionnelle dans l'évolution récente du paysage religieux québécois. Les cas de façonnement des communautés bouddhistes et musulmanes (de 1941 à aujourd'hui)*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQÀM
<http://www.archipel.UQÀM.ca/3174>.

- Castellotti, V. (2008). Vers la construction d'une école et d'une société plurielles: des notions en débat, des orientations à construire, *Revue sociolinguistique en ligne*, 11, 2-12.
- Cefaï, D. (2003). Présentation. Dans D. Cefaï (dir.), *L'enquête de terrain* (p. 16-64). Paris: La découverte.
- Chancy, M. (1985). *Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles (rapport Chancy)*. Montréal: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Chapellon, S. (2011). L'enfant de migrant est-il soluble dans l'école? Réflexions autour des effets transfamiliaux de la migration, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(11), 207-220.
- Charbonneau, J., Dansereau, F. et Vatz Laaroussi, M. (1999). *Analyse des processus de jumelage entre familles immigrantes et familles de la société d'accueil dans plusieurs régions du Québec*. Montréal: Immigration et Métropoles.
- Charest, P. (2005). Les assistants de recherche en tant que médiateurs culturels, *Études/Inuit/Studies*, 29(1-2), 115-129.
- Charest, P. (1982). Recherches anthropologiques et contexte politique en milieu attikamek et montagnais, *Culture*, 2(3), 11-25.
- Chase, L. (2011). *Bhutanese Refugees in transition: An Ethnography of Coping and Resilience*. Dartmouth College, VT: Senior Thesis.
Récupéré sur www.academia.edu/1591448/Bhutanese_Refugees_in_Transition_An_Ethnography_of_Coping_and_Resilience
- Chavous, T.M., Hilken Bernat, D., Schmeelk-Cone, K., Caldwell, C.H., Kohn-Wood, L et Zimmerman, M.A. (2003). Racial identity and Academic Attainment Among African American Adolescents, *Child Development*, 74(4), 1076-1090.
- Cherblanc, J. (2011). L'actualité des rites et symboles. De quoi parle-t-on au juste ? Dans J. Cherblanc (dir.), *Rites et symboles contemporains, théories et pratiques* (p. 29-43). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chombart de Lauwe, P. H. (1989). Transformations sociales. Culture et socialisation. Dans CIEP de Sèvres, *Socialisation et cultures. Actes du premier colloque de l'ARIC "SocialisationS"* (p. 31-40). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Cledon, R. (2014). Une clinique des réfugiés à Granby, première étape, *Cahiers de l'ÉDIQ*, 2(1), 79-83.
- Clifford, J. (1994). Diasporas, *Cultural Anthropology*, 9(3), 302-338.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.

- Cohen, P. (2002). Le chercheur et son double. À propos d'une recherche sur le vécu des jeunes de la Réunion face au sida. Dans Ghasarian, C. (dir.). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. (p. 73-89). Paris: Armand Colin.
- Collet, B.A. (2007). Islam, national identity and public secondary education: perspectives from the Somali diaspora in Toronto, Canada, *Race Ethnicity and Education*, 10(2), 131-153. DOI: 10.1080/136133320701330668.
- Collier, V. P. (1989). How long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language, *Tesol Quarterly*, 23(3), 509-531.
- Collin, S., Karsenti, T., Fréchette, S., Muratai, V., Fleury, R. (2011). Les élèves allophones au Québec: le FLS revisité ?, *Québec français*, 163, 52-53.
- Commission scolaire Rivière-du-Nord, CSRDN (2013). *Protocole d'accueil. Guide des interventions favorisant l'intégration des élèves allophones*. [Document non publié].
- CSRDN (s.d.). *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones*. [Document non publié].
- Conseil canadien pour le développement social, CCDS (2000). *Les jeunes immigrants au Canada*. Ottawa, Canada.
- Conseil supérieur de l'Éducation, CSE (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal.
- Contant, C. (2009). *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée: cinq millepattes sur un nénufar*. Montréal: De Champlain S. F.
- Corbin Dwyer, S. et Buckle, J.L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research, *International Journal of Qualitative Methods* 2009, 8(1), 54-63.
- Corriveau, A.-M. (2006). L'accueil et l'intégration des personnes immigrantes: l'expérience sherbrookoise, *Nos diverses cités*, 2, 112-116.
- Côté, O. (2012). *Analyse critique des sondages consacrés aux relations intergroupes du Québec*. Rapport présenté à Maryse Potvin et Michel Pagé.
- Couture, A. (2000). La tradition et la rencontre de l'Autre. Dans F. Lenoir et Y. Tardan-Masquelier, *Encyclopédie des religions* (p. 1373-1400. Tome 2). Paris: Bayard.
- Cros, M. (2000). *Anthropologie du sang en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Cros, M. (1990). Le tabou de la menstruation en pays Lobi et Huli, *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*, 14, 83-99.

- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: PUF.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. (4e éd.). Paris: La Découverte.
- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris: OdileJacob.
- Daniélou, A. (1992). *Mythes et dieux de l'Inde. Le polythéisme hindou*. Paris: Flammarion.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport déposé au Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.
- DeLeyser, D. (2001). Do you really live here? Thoughts on insider research, *Geographical Review*, 19(1/2), 441-453.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Method*. New York: McGraw-Hill.
- Desai, S. et Subramanian, S. (2003). Colour, Culture and Dual Consciousness: Issues Identified by South Asian Immigrant Youth in the Greater Toronto Area. Dans P. Anisef et K.M Kilbride, *Managing Two Worlds: the Experience and Concerns of Immigrant Youth in Ontario* (p. 118-161). Toronto: Canadian Schoar's Press Inc.
- Desmarais, V. (2010). La Ville de Québec et l'intégration des nouveaux arrivants. Dans N. Lacasse et J. Palard (dir.), *Immigration et intégration au Québec et en France. Enjeux de société et expériences territoriales* (p. 91-100). Québec: Presses de l'université Laval.
- Dhungana, S. K. (2010). Third Country Resettlement and Bhutanese Refugee Crisis: A Critical Reflection in Ranabir Samaddar, *Refugee Watch: A South Asian Journal on Forced Migration*, 35, 14-36.
- Dhruvarajan, V. (1996). Hindu Indo-Canadian Families. Dans M. Lynn, *Voices. Essays on Canadian Families* (p. 301-327). Toronto: Nelson Company.
- Dhruvarajan, V. (1989). *Hindu Women and the Power of Ideology*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Di Biase, S. et Bauder, H. (2005), Immigrant Settlement in Ontario: Location and Local Labour Markets, *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, XXXVII(3), 114-135.
- Douglas, M. (1992). *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*. Paris: Éditions la découverte.
- Drew, D. et Gray, J. (1990). The fifth-year examination achievement of black young people in England and Wales, *Educational Research*, 32(3), 107-117.

- Dubé, E. (2015). *Réseaux sociaux chez les réfugiés bhoutanais à Québec. Une question de langue et de malentendus interculturels*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
Récupéré du site Archimède, Collection mémoires et thèses électroniques de l'Université Laval. theses.ulaval.ca/archimede.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dumont, L. (1966). *Homo hierarchicus. Essai sur le système des castes*. Paris: Gallimard.
- Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal, *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Duong, L. (2006). *Regards croisés sur les interactions sociales de l'élève d'origine immigrante à Montréal*. Mémoire de maîtrise non-publié. Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Durkheim, É. (1968 [1912]). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Presses universitaires de France.
- Eck, D. L. (1985). *Seeing the Divine Image in India*. Chambersburg (PA. USA): Anima Books.
- Edwards, J. (1992). Language in Group and Individual Identity. Dans G. M. Breakwell (dir.), *Social Psychology of Identity and the Self Concept* (p. 147-186). Londres: Surrey University Press.
- Emongo, L. et White, B. W. (dir.) (2014). *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques*. Montréal: PUM.
- Esses, V. M., Hamilton, L. K., Bennett-AbuAyyash, C. et Burstein, M. (2010). *Caractéristiques d'une collectivité accueillante*. Rapport rédigé pour la Direction générale de l'intégration de Citoyenneté et Immigration Canada. CIC Canada.
- Evans, R. (2010a). The perils of being a borderland people: on the Lhotshampas of Bhutan, *Contemporary South Asia*, 18(1), 25-42.
- Evans, R. (2010b). Cultural expression as political rhetoric: young Bhutanese refugees' collective action for social change, *Contemporary South Asia*, 18(3), 305-317.
- Evans, R. (2008). The Two Faces of empowerment in Conflict, *Research in Comparative and International Education*, 3(1), 50-64.
<http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2008.3.1.50>

Farmer, D., Gohard-Radenkovic, A. et Setién, M. L. (2012). Comment l'école construit-elle l'élève migrant dans les milieux linguistiques peu exposés historiquement à la diversité ? Dans C. Belkhodja et M. Vatz-Laaroussi (dir.), *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq états fédéraux* (p. 171-196). Paris: L'Harmattan.

Fassin, D. (2008). Répondre de sa recherche. L'anthropologue face à ses "autres". Dans D. Fassin et A. Bensa (dir.), *Politiques de l'enquête: épreuves ethnographiques* (p. 299-319). Paris: La Découverte.

Fiore, A. M. (2013). Le rôle des ONG dans l'intégration des immigrants à Montréal: L'exemple des Sud-Asiatiques, *Diversité canadienne*, 10(1), 26-30.

Fiset, M. (2009). *L'expérience de socialisation scolaire des élèves issus de l'immigration. Étude phénoménologique menée auprès d'élèves du primaire de la ville de Québec*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval.

Récupéré sur le site www.theses.ulaval.ca/2009/26077/26077.pdf.

Fleury, R. (2007). *Le dialogue interculturel passe par la formation*. Rapport présenté au Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en lieu scolaire.

Flood, G. (1996). *An introduction to Hinduism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck Université.

Fortin, A. (1988). L'observation participante: au cœur de l'altérité. Dans J.-P. Deslauriers, *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 23-33). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Fox, J. et Jones, D. (2013). Migration, everyday life and the ethnicity bias, *Ethnicities*, 13(4), 385-400.

Franck, R. (1999). La pluralité des disciplines, l'unité du savoir et les connaissances ordinaires, *Sociologie et sociétés*, 31(1), 129-142.

Frost, H. D. (2010). *Getting by High School: Identity Formation and the Educational Achievements of Punjabi Young Men in Surrey, B.C.* (Thèse de doctorat non publiée). University of British Columbia.

Gaborieau, M. (1995). *Le Népal, une introduction à la connaissance du monde népalais*. Paris: Kailash.

Gajardo, A. et Leanza, Y. (2011). De l'interculturel de valeurs à l'interculturel de faits, entretien croisé avec Tania Ogay et Jacques Proulx, *Alterstice*, 1(1), 69-80.

Gallant, N., Bilodeau, A. et Lechaume, A. (2013). Les attitudes par rapport à l'immigration et la diversité sont-elles différentes en région ? Dans M. Vatz

- Laaroussi, E. Bernier et L. Guilbert, *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants* (p. 196-210). Québec: PUL.
- Gallant, N. et Friche, C. (2010). Être ici et là-bas tout à la fois: réseaux sociaux en ligne et espaces d'appartenance chez les jeunes immigrants au Québec, *Lien social et Politiques*, 64, 113-124.
- Gauthier, Y. (1995). *La philosophie des sciences, une introduction critique*. Montréal: Les Presses de l'université de Montréal.
- Gellner, D. N. et Hausner, S. (2013). Multiple versus Unitary Belonging: How Nepalis in Britain deal with "Religion". Dans A. Day, G. Vincett et C.R. Cotter, *Social identities between the Sacred and the Secular* (p. 75-88). Farnham & Burlington VT: Ashgate.
- Gharti, S. (2011). *Resettlement of Bhutanese refugees: a misery or solution. A case study from Rogaland and Alta*. (Mémoire de maîtrise). University of Stavanger, Norway.
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185741/Resettlement%20of%20Bhutanese%20refugees%20a%20solution%20or%20misery%201.pdf?sequence=1>
- Ghosh, R. et Guzder, J. (2012). Re-bordering Immigrant and Refugee Identities in Quebec's Multicultural Society: The Case of South Asian (SA) Youth, *Canadian and International Education / Éducation canadienne et internationale*, 40(2), 12-33.
- Ghosh, R. (2000). Identity and Social Integration: Girls from a Minority Ethno-cultural Group in Canada, *McGill Journal of Education*, 35(3), 279-296.
- Ghuman, P.A.S. (2002). South-Asian adolescents in British schools: a review, *Educational Studies*, 28(1), 47-58.
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca: Cornell University press.
- Gingras, F.-P. (2004). *Quelques cadres de référence pour la recherche*. Notes du cours Fondements de la recherche en sciences politiques.
- Gingras, F.-P. (2003). La théorie et le sens de la recherche. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 103-126). Sainte-Foy, Qc: Presses de l'université du Québec.
- Gingras, F.-P. (1992). La théorie et le sens de la recherche. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 113-138). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Giordano, C. (2008). Postface. L'insoutenable innocence de l'interculturel. Dans A. Gohard-Radenkovic et A. Akkari, *La coopération internationale: entre accommodements interculturels et utopies du changement ?* (p. 161-170). Paris: Espaces interculturels/L'Harmattan.

- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973 [1959]). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 81-107). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gonzales, N., George, P., Fernandez, A.C. et Huerta, V. L. (2005). Minority adolescent stress and coping, *The prevention researcher*, 12(3), 7-9.
- Goulet, J.-G. (2010). Trois manières d'être sur le terrain. Une brève histoire des conceptions de l'intersubjectivité, *Anthropologie et sociétés*, 35(3), 107-125.
- Gouvernement basque (2008). *Programme d'interculturalité et d'inclusion des élèves nouveaux-arrivés 2007-2010*. Vitoria-Gasteiz. Département du Logement et des Affaires sociales.
- Granger, S., Bates, K., Boisvert, M. et Jaffrelot, C. (dir.) (2013). *L'Inde et ses avatars Pluralités d'une puissance*. Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- Greby, V. (2010). *Le nouveau Népal. Le pari d'une utopie*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- Grodzins Gold, A. (2008). Gender. Dans S. Mittal et G. Thursby (dir.), *Studying hinduism, Key concepts and methods* (p. 178-193). New York: Routledge.
- Guertin, D. (2001). *Vouloir vivre ensemble dans les Basses-Laurentides. Modèle régional de la Politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'éducation du Québec*. [Document non publié].
- Guilbert, L. (2005). La Ville de Québec: un laboratoire pour la mise en œuvre de médiations avec les réfugiés, *Canadian Ethnic Studies*, 37(3), 59-75.
- Guyon, S. (2011). The resettlement of refugees selected abroad in Quebec: a well-kept secret!, *International Settlement Canada - L'Établissement international au Canada*, 24(3-4), 16-18.
- Halliday, B. (2006). La diversité alimentée par l'immigration au Canada: conséquences pour nos villes de moindre taille, *Nos diverses cités*, 2, 96-102.
- Halsouet, B. (à paraître). Observation ethnologique de Dasaī, à St-Jérôme: pratiques rituelles et significations plurielles au sein d'une famille d'hindous népalo-bhoutanais. Dans D. Jeffrey (dir.), *Interdisciplinarité des rites*. Ste-Foy, Qc: Presses de l'université Laval.
- Halsouet, B. (2013). Nepali-speaking Bhutanese refugees in the province of Québec, Canada: How to be Hindu in a regional Quebecois city?, *European Bulletin of Himalayan Research*, 43, 36-51.

- Halsouet, B. (2012). *Ethnicité et religion: le cas des réfugiés Lhotsampa réinstallés à Saint-Jérôme, au Québec*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQÀM <http://www.archipel.UQÀM.ca/5396>.
- Hamel, J. (2005). Sociologie et interdisciplinarité, un mariage de raison ?, *A contrario*, 3(1), 107-115.
- Hammersley, M. (2000a). *Taking Sides in Social Research: Essays on Partisanship and Bias*. London: Routledge.
- Hammersley, M. (2000b). Varieties of social research: A typology, *The International Journal of Social research Methodology: Theory and Practice*, 3(3), 221-231.
- Handa, A. (2003). *Of Silk Saris, and Mini-Skirts: South Asian Girls Walk the Tightrope of Culture*. Toronto: Women's Press of Canada.
- Harnois, L. (2012). *Le partenariat école-famille-communauté: points de vue de parents réfugiés ou immigrants de Joliette, Lanaudière*. Rapport. MELS, Direction des services aux communautés culturelles.
- Heine, H. (1853). *Les dieux en exil*. Paris: Grasset.
- Helly, D. (1994). Politiques à l'égard des minorités immigrées, *Sociologie et sociétés*, 26(2), 127-144.
- Henninck, M., Diamond, I. et Cooper, P. (1999). Young Asian women and relationships: traditional or transitional, *Ethnic and Racial Studies*, 22(5), 867-891.
- Herbert, J. (1972). *Spiritualité hindoue*. Paris: Albin Michel.
- Hervieu-Léger, D. (1993). *La religion pour mémoire*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Hewitt-Taylor, J. (2002). Insider knowledge: issues in insider research, *Nursing Standard*, 16(46), 33-35.
- Hindu American Foundation (2009). *Hindus in the South Asia and the diaspora: a survey of human rights 2009*. www.HAFsites.org, consulté le 20 août 2010. Site de American Hindu Foundation.
- Hobsbawm, E. et Ranger, T.O. (2012 [1983]). *L'invention de la tradition*. Paris: Amsterdam.
- Hohl, J. et Kanouté, F. (2011). Les jeunes réfugiés en région: sujets en projet. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement* (p. 113-128). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

- Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon, *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)* (p. 169-179). France: L'Harmattan.
- Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires, *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52.
- Houseman, M. et Severi, C. (1994). *Naven ou le donner à voir. Essai d'interprétation de l'action rituelle*. Paris: CNRS Éditions.
- Howard, J. A. (2000). Social psychology of identities, *Annual Review of Sociology*, 24(1), 367-393.
- Hsin-Chun Tsai, J. (2006). Xenophobia, ethnic community and immigrant youth's friendship network formation, *Adolescence*, 41(162), 285-298.
- Hutt, M. (2003). *Unbecoming citizens. Culture, nationhood, and the flight of refugees from Bhutan*. New Delhi: Oxford India Paperbacks.
- Hutt, M. (1997). Being Nepali without Nepal: Reflections on a South Asian Diaspora. Dans D. N. Gellner, J. Pfaff-Czarnecka and J. Whelpton (dir.), *Nationalism and Ethnicity in a Hindu Kingdom: The Politics of Culture in Contemporary Nepal* (p. 101-144). Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Institut de la statistique du Québec (2014). *Le bilan démographique du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- International Displacement Monitoring Centre, IDMC (2015). *Global Overview 2015. People internally displaced by conflict and violence*. Rapport annuel.
- International Organization for Migration, IOM (2003). *World Migration Report 2003: Managing Migration-Challenges and responses for People on the Move*.
- Isajiw, W. W. (1993). Definition and dimensions of ethnicity: a theoretical framework. Dans *Challenges of Measuring an Ethnic World: Science, politics and reality: Proceedings of the Joint Canada-United States Conference on the Measurement of Ethnicity April 1-3, 1992*, (p. 407-427). Statistics Canada and U.S. Bureau of the Census, eds. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68/2/Def_DimofEthnicity.pdf
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Jaffrelot, C. (dir.) (2006). *L'Inde contemporaine. De 1950 à nos jours*. Paris: Ed. Bayard Céri.

- Janzen, R. et Ochocka, J. (2003). Immigrant Youth in Waterloo Region. Dans P. Anisef et K.M Kilbride, *Managing Two Worlds: the Experience and Concerns of Immigrant Youth in Ontario* (p. 37-68). Toronto: Canadian Scholar's Press Inc.
- Jedwab, J. (2008). Receiving and Giving: How does the Canadian Public Feel about Immigration and Integration? Dans J. Biles, M. Burstein and J. Frideres (dir.), *Immigration and Integration in Canada* (p. 211-230). Kingston, On: Metropolis.
- Jeffrey, D. (2011). Rites et ritualisations. Dans J. Cherblanc (dir.), *Rites et symboles contemporains, théories et pratiques* (p. 45-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jeffrey, D. (2003). *Éloge des rituels*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (1996). Nouveau regard sur les ritualités religieuses, *Théologiques*, 4(1), 95-110.
- Jodoin, M., Mc Andrew, M. et Pagé, M. (1997). *Le vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de langue française de l'île de Montréal: une analyse comparative*. Montréal: Université de Montréal.
- Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines. Exploration critique des techniques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (dir.) (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante: les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011a). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal, *Éducation et francophonie*, XXXIV, 80-92.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (dir.) (2011b). *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et Llevot Calvet, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne, *Éducation et francophonie*, XXXVI(1), 161-176.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou D. M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Questions d'équité en éducation et formation* (p. 121-142). Montréal: Éditions nouvelles.

- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles, *Informations sociales*, 7(143), 64-74.
- Kanouté, F. (1999). *Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal*. Université de Montréal. (Thèse de doctorat non publiée).
- Kapadia, K. M. (1995). *Siva and Her Sisters: Gender, Caste, and Class in Rural South India*. Boulder: Westview Press.
- Kapadia, K. M. (1966). *Marriage and family in India*. Bombay, New York: Indian branch, Oxford University Press.
- Kapani, L. (1992). *La notion de samskāra*. Paris: Publication de l'institut de civilisation indienne.
- Karmis, D. (2007). Le "dissensus" québécois: l'affaire du kirpan sous la loupe. Dans M. Venne et M. Fahmy (dir.), *L'Annuaire du Québec* (p. 138-145). Montréal: Institut du Nouveau Monde.
- Kasavin, I.T. (2008). L'idée d'interdisciplinarité dans l'épistémologie contemporaine, *Diogène*, 3(223), 38-57.
- Keating, A. et Benton, T. (2013). Creating cohesive citizens in England ? Exploring the role of diversity, deprivation and democratic climate at school, *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(2), 165-184.
- Kia-Keating, M. et Ellis, B.H. (2007). Belonging and Connection to School Resettlement: Young Refugees, School Belonging and Psychosocial Adjustment, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.
- Kondos, V. (1982). The triple goddess and the processual approach to the world: the Parbatya case. Dans M. R. Allen and S. N. Mukherjee (dir.), *Women in India and Nepal* (p. 242-285). New Delhi: Canberra.
- Krauskopff, G. et Lecomte-Tilouine, M. (dir.) (1996). *Célébrer le pouvoir. Dasai une fête royale au Népal*. Paris: CNRS Éditions.
- Kymlicka, W. (2004). Marketing Canadian pluralism in the international arena. *International Journal*, 59(4), 829-852.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lambert, Y. (2007). *La naissance des religions*. Paris: Armand Colin.

- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Laplantine, F. (2005). L'obsession sémantique. Dans F. Laplantine (dir.), *Le social et le sensible: Introduction à une anthropologie modale* (p. 73-98). Paris: Tétraèdre.
- Larochelle-Audet, J. (2014). *Acteurs du milieu universitaire et formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement: entre engagement et institutionnalisation*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQÀM
<http://www.archipel.UQAM.ca/6572/1/M13344.pdf>.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche.
- Larocque, L. M. (1993). *La mort, les rites funéraires et l'autopsie chez les Juifs et les Musulmans*. Gouvernement du Québec, Bureau du Coroner.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lawless, E. (1992). I was afraid Someone like You... An Outsider... would Misunderstand. Negotiating Interpretive Differences between Ethnographers and Subjects, *The Journal of American Folklore*, 105(417), 302-314.
- Leavitt, J. (2013). L'hindouisme traditionnel et l'Occident moderne. Dans S. Granger, K. Bates, M. Boisvert et C. Jaffrelot (dir.), *L'Inde et ses avatars. Pluralités d'une puissance* (p. 319-331). Montréal: Les Presses de l'université de Montréal.
- Lebel-Racine, M. (2008). *Représentations sociales interethniques en région : les cas de Drummondville et de Gatineau*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
Récupéré de *Papyrus*, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal: https://papyrus.bib.umontreal.ca/.../memoire_Marie-Lebel-Racine.pdf
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lecomte-Tilouine, M. (2009). Ruling social Groups-From Species to Nation: Reflections on Changing Conceptualisations of Caste and Ethnicity in Nepal. In D. N. Gellner (dir.), *Ethnic Activism and Civil Society in South Asia* (p. 291-336). New Delhi: Sage Publications.

L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu: notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Le Gall, J. (2005). Familles transnationales: bilan des recherches et nouvelles perspectives, *Cahiers Diversité Urbaine*, 5(1), 29-42.

Le Moigne, J.-L. (1994). *La théorie du système général: théorie de la modélisation* (4^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général théorie de la modélisation*. Paris: Presses Universitaires.

Le Nevez, A. (2010). Perceptions of diversity in the classroom: An action-research project on intercultural and linguistic awareness in Alsace. Dans S. Ehrhart, C. Hélot et A. Le Nevez (dir.), *Plurilinguisme et formation des enseignants. Plurilingualism and Teacher Education. Une approche critique. A Critical Approach* (p. 173-193). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Lenoir, A., Lenoir, Y., Pudelko, B. et Steinbach, M. (2008). Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état de la question, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 171-190.

Lenoir, F. et Tardan-Masquelier, Y. (dir.) (2000). *Encyclopédie des religions*. (2^e éd.). Paris: Bayard Éditions. 2 tomes.

Levine, N. E. (1987). Caste, State, and Ethnic Boundaries in Nepal, *The Journal of Asian Studies*, 46(1), 71-88.

Lévy, J. et Lussault, M. (2013 [2003]). Système spatial. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie humaine et de l'espace des sociétés* (p. 889-891). Paris: Belin.

Lévi-Strauss, C. (1968). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. Dans M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*. Paris: Maspero.

Li, P. (2004). Social capital and economic outcomes for immigrants and ethnic minorities, *Journal of International Migration and Integration*, 5(2), 171-190.

Liboy, M.-G. et Mulatris, P. (2014). La présence des immigrants à l'école: les enseignants albertains sont-ils bien outillés ? Dans A. Boeger, P. Dubé et P. Mulatris, *Transferts des savoirs, savoirs des pratiques. Production de mobilisation des savoirs pour une communauté inclusive* (p. 301-320). Québec: Presses de l'Université Laval.

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Lusignan, G. (2009). L'école ouverte à la diversité: des intervenants en milieu multiethnique se prononcent, *Vie pédagogique*, 152, 18-26.

Lusso, V. C. (2000). Quelle "grammaire" des relations interculturelles dans des milieux culturellement homogènes ?, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 337-357.

Maisonneuve, J. (1988). *Les rites*. Paris: PUF.

Malewska-Peyre, H. (1991). La socialisation en situation de changement interculturel. Dans H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 195-218). Paris: PUF.

Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 85-110). Paris: PUF.

Maraillet, E. et Armand, F. (2006). L'éveil aux langues: des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique, *Les cahiers du GRES*, 6(2), 17-34.

Marcaurelle, R. (1997). L'hindouisme. Dans M. Boisvert (dir.), *Un monde de religions. Les traditions de l'Inde* (p. 7-49. Tome 1). Montréal: Presses de l'université du Québec.

Marchand, C. (2008). L'école joue un rôle central. Une entrevue avec Mme Marie Mc Andrew, *Vie pédagogique*, 148, 5-9.

Marchand, M.-P. (2010). Les mécanismes de production de la ségrégation : le cas de l'école publique de langue française à Montréal. Dans M. Mc Andrew, M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité. Perspectives comparées. Politiques, Programmes, Pratiques* (p. 181-194). Québec: Presses de l'université Laval.

Mariott, M. (1976). Hindu Transactions: Diversity without Dualism. Dans B. Kapferer (dir.), *Transaction and Meaning: Directions in the Anthropology of Exchange and Symbolic Behavior* (p. 109-142). Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues.

Mary, L. et Young, A. (2010). Preparing teachers for the multilingual classroom. Nurturing reflective, critical awareness. Dans S. Ehrhart, C. Hélot et A. Le Nevez (dir.), *Plurilinguisme et formation des enseignants. Plurilingualism and Teacher Education. Une approche critique. A Critical Approach* (p. 195-219). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Masters, W. et Johnson, V. (1987). *Amour et sexualité: mieux vivre sa vie sexuelle dans le monde d'aujourd'hui*. Paris: Interéditions.

Matchett, F. (2001). *Krsna: Lord or Avatāra? The Relationship Between Krsna and Visnu*. Richmond (GB): Curzon.

Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIÉS (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal: Presses de l'université de Montréal.

Mc Andrew, M. (2013). *Les 50 ans du Rapport Parent. L'école et la diversité ethnoculturelle*. Communication présentée à la Grande Bibliothèque, Montréal, 17 octobre 2013. [Document non publié]

Mc Andrew, M., Potvin, M. et Borri-Anadon, C. (dir.). (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration, *Publication CMQ-IM*, 47.

Mc Andrew, M. (2011). Immigration and diversity in Quebec's schools: an assessment. Dans C. Kirkey, J. Rudy et S. Gervais (dir.), *Quebec Questions: Québec Studies for the 21st century* (p. 288-304). Oxford: Oxford University Press.

Mc Andrew, M. (2010a). Diversité et éducation au Québec et au Canada : deux ou plusieurs modèles ? Dans M. Mc Andrew, M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité. Perspectives comparées. Politiques, Programmes, Pratiques* (p. 7-20). Québec: Presses de l'université Laval.

Mc Andrew, M. (2010b). *Les majorités fragiles et l'éducation. Belgique. Catalogne. Irlande du Nord. Québec*. Montréal: Les Presses de l'université de Montréal.

Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010). 30 ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis, *Nos diverses cités*, 7, 129-135.

Mc Andrew, M., Ledent, J., Sweet, R. et Garnett, B. (2009). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver: une analyse comparative*. Rapport final soumis au Conseil canadien de l'apprentissage et à Citoyenneté et Immigration Canada.

Mc Andrew, M. (2008). *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire: de la théorie à la pratique. Module de formation à l'intention des gestionnaires*. Québec: MELS.

Mc Andrew, M. et Ledent, J. (avec la collaboration de R. Ait-Said) (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Rapport final de recherche.

Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2007). Le cheminement scolaire des jeunes des communautés noires au secteur français: cohortes 1994, 1995, 1996, *Cahiers québécois de démographie*, 35(1), 123-148.

- Mc Andrew, M. (2007). Quebec's Interculturalism Policy: An Alternative Vision. Dans K. Banting, T. J. Courchene et F. L. Seidle (dir.), *Belonging? Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada* (p. 143-154). Montréal: IRPP.
- Mc Andrew, M. (2006). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: enfin au cœur du débat sur l'intégration?, *Options CSQ, Hors série 1*, 109-128.
- Mc Andrew, M. (2004). Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois: une analyse critique. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (p. 27-48). Paris: L'Harmattan.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Les Presses de l'université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Pagé, M., Jodoin, M. et Lemire, F. (1999). Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec, *Canadian Ethnic Studies/Etudes Ethniques au Canada*, 31(1), 8-25. Periodicals Archive Online pg.
- Mc Andrew, M. (1996). Canadian Multiculturalism and Quebec Interculturalism: Myths and Realities, *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 2, 265-283.
- Mc Andrew, M. (1994). Pertinence et limites des indicateurs socioculturels dans la mesure de l'intégration scolaire. *Actes du Séminaire sur les indicateurs d'intégration des immigrants* (p. 279-295). Québec: Gouvernement du Québec.
- McClymond, K. (2008). Ritual. Dans S. Mittal et G. Thursby (dir.), *Studying hinduism. Key concepts and methods* (p. 314-326). New York: Routledge.
- McDonogh, O. (1996). *Review of APSO's involvement in the Bhutanese primary education programme*. Dublin: APSO.
- McGee, M. (1996). In quest of *saubhāgya*: the roles and goals of women as depicted in Marathi stories of votive devotions. Dans A. Feldhaus, *Images of women in Maharastrian literature and religion* (p. 147-170). Albany: State University of New York Press.
- Mehra, B. (2001). Research or personal quest ? Dilemmas in studying my own kind. Dans B.M. Merchant et A.I. Willis (dir.), *Multiple and Intersecting Identities in Qualitative Research* (p. 69-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ménard, G. (1999). *Petit traité de la vraie religion à l'usage de ceux et celles qui souhaitent comprendre un peu mieux le XXI^e siècle*. Montréal: Liber.
- Ministère de la culture, des Communications et de la Condition féminine, MCCCCF (2007). *Pour que l'égalité de droit devienne une égalité de fait*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration, MCCI (1981). *Autant de façons d'être Québécois, Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention de communautés culturelles*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS (2014a). *Intégration linguistique, scolaire et sociale. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2014b). *Paliers pour l'évaluation du français. Intégration linguistique, scolaire et sociale. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2014c). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2014d). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Intégration linguistique, scolaire et sociale. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2011). *Paliers pour l'évaluation du français*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2010). *Progression des apprentissages. Français langue seconde*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2007). *Une école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs* [dit Rapport Fleury]. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2006). *Intégration linguistique, scolaire et sociale. Enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2001a). *Programme de formation à l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, MEQ (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.

MEQ (1985). *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles* [dit Rapport Chancy]. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, MICC (2014a). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigrants et quelques composantes (2009-2013)*. Québec: Gouvernement du Québec.

MICC (2014b). *Présence en 2014 des immigrants admis au Québec de 2003 à 2012. Rapport de la Direction de la recherche et de l'analyse prospective*. Québec: Gouvernement du Québec.

MICC (2013a). *Plan d'action du gouvernement du Québec pour l'accueil et l'intégration des personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger (2013-2016)*. Québec: Gouvernement du Québec.

MICC (2013b). *Un Québec fort de son immigration. Plan d'action pour la francisation et l'intégration des personnes immigrantes*. Québec: Gouvernement du Québec.

MICC (2013c). *Portrait des personnes membres des minorités visibles au Québec et leur insertion économique. Recensement de 2006*. Québec: Gouvernement du Québec.

MICC (2013d). *Portraits régionaux 2002-2011. Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2013*. Québec: Gouvernement du Québec.

MICC (1992). *Une richesse à partager – Orientations pour une répartition régionale plus équilibrée de l'immigration*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, MICC (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, MIDI (2014a). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2009-2013*. Québec: Gouvernement du Québec.

MIDI (2014b). *Présence en 2014 des immigrants admis au Québec de 2003 à 2012*. Québec: Gouvernement du Québec.

http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2014_admisQc.pdf, consulté le 16 janvier 2015

Ministère de la Santé et de services sociaux, MSSS (2012). *Une passerelle pour un avenir en santé*. Québec: Gouvernement du Québec.

Miranda, A. (2010). Dynamiques de genre et de générations dans les familles transnationales, *Lien social et Politiques*, 64, 29-39.

Montgomery, C., Le Gall, J. et Stoetzel, N. (2010). Cycle de vie et mobilisation des liens locaux et transnationaux: le cas des familles maghrébines au Québec, *Lien social et politiques*, 64, 79-93.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Seuil.

Mulholland, M.-L. et Biles, J. (2004). *Les politiques d'intégration des nouveaux arrivants au Canada*. Metropolis: Document de synthèse.

Mullings, B. (1999). Insider or outsider, both or neither: some dilemmas of interviewing in a cross-cultural setting, *Geoforum*, 30, 337-350.

- Nadeau-Cossette, A. (2014). Immigration et intégration sociale à l'adolescence, un enjeu actuel pour les écoles de Québec, *Cahiers de l'ÉDIQ*, 2(1), 49-59.
- Nadeau-Cossette, A. (2013). L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants. Facteurs influents. *Ediscope*, 1.
- Nadeau-Cossette, A. (2012). *L'intégration socio-scolaire des adolescents immigrants. Facteurs influents*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.
Récupéré d'Archimède, l'archive de publications électroniques de l'Université Laval
file:///D:/NadeauCossette%202012%20Maîtrise.pdf
- Nagarajan, V. R. (2007). Thresholds designs forehead dots and menstruation rituals: exploring time and space in Tamil Kolams. Dans T. Pintchman (dir.), *Women's lives, women's rituals in the Hindu tradition* (p. 84-105). New York: Oxford University Press.
- Naidoo, J. C. (2003). South Asian Canadian women: a contemporary portrait, *Psychology and Developing Societies*, 15(1), 51-67.
- Nason-Clark, N. et Holtmann, C. (2013). Perpetuating Religion and Culture: Hindu Women. Dans P. Beyer et R. Ramji (dir.), *Growing up Canadian. Muslims, Hindus, Buddhists* (p. 145-166). Montréal et Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Nelson, E. J. (2012). *Examining the Psychosocial Context of Mental Health: Bhutanese Refugees and Their Story of Resettlement*. (Mémoire de maîtrise). Duke University, NC, US.
Récupéré sur Duke Library : <http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/handle/10161/552>
- Ott, E. (2013). Conceptualising Employment Services for Resettled Bhutanese Refugees: A case study in Pittsburgh, Pennsylvania, *European Bulletin of Himalayan Research*, 43, 52-70.
- Ott, E. (2012). Get up and go: refugee resettlement and secondary migration in the USA, *UNHCR New Issues in Refugee Research* 219. Récupéré sur Google Scholar.
- Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle concerne-t-elle les écoles des milieux culturellement peu diversifiés ?, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 375-406.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. (2009). Analyse qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 202-205). Paris: Armand Colin.
- Parmeshwaranand, S. (2001). *Encyclopaedic Dictionary of Purana*. Tome 5. New Delhi: Swarup sons.
- Pelletier, P. (1999). *Le nectar et le poison. Les gourous et les maitres*. Montréal: Mediaspaul.

- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (8^e éd.). Paris: ESF.
- Pfeifer, M. E. et Lee, S. (2004). Hmong population, demographic, socioeconomic, and educational trends in the 2000 Census. Dans B. Thao, L. Schein et M. Niedzweicki (dir.), *Hmong 2000 Census Publication: Data and Analysis* (p. 3-11). Washington, DC: Hmong National Development Inc.
- Piette, A. (1997). Pour une anthropologie comparée des rituels contemporains. Rencontre avec des “batesoniens”, *Terrain*, 29, consulté en ligne le 20 octobre 2014. URL : <http://terrain.revues.org/3261> ; DOI : 10.4000/terrain.3261.
- Poirier-Grenier, G. (2007). *Les politiques de régionalisation au Québec et leurs effets sur le système urbain*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQÀM <http://www.archipel.UQÀM.ca/4763/>
- Porter, S. (2007). Validity, trustworthiness and rigour: reasserting realism in qualitative research, *Journal of Advanced Nursing*, 60, 79-86.
- Portes, A. et Rumbaut, R. D. (1990). *Immigrant American. A portrait*. Berkeley, Calif: University of California press.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A., Deshaies, S. (2010). *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal*. Rapport du CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 174-209). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Prévost, C. (à paraître). *Processus social d'apprentissage et d'appropriation du français chez les réfugiés bhoutanais: une étude de cas dans la ville de Québec*. (Thèse de doctorat à paraître). Université Laval.
- Prévost, C. (2014). Les services de francisation au Cégep de Sainte-Foy et les réfugiés peu scolarisés: le cas des Bhoutanais et des Népalais dans la ville de Québec, *Cahiers de l'ÉDIQ*, 2(1), 84-94.
- Pronovost, S. et Vatz Laaroussi, M. (2010). Le développement des régions du Québec et les défis de la régionalisation de l'immigration, *Nos diverses cités*, 53-57.

- Purkayastha, B. (2009). Another world of experience? Transnational contexts and the experiences of South Asian Americans, *South Asian Diaspora*, 1(1), 85-99. DOI:10.1080/19438190902719666.
- Quivy, R. et van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Rajiva, M. (2005). Franchir le fossé des générations. Explorer les différences entre les parents immigrants et leurs enfants nés au Canada, *Canadian Issues – Thèmes canadiens*, 27-31.
- Ramanujan, A. K. (1990). Is There an Indian Way of Thinking An Informal Essay? Dans M. Marriott (dir.), *India through Hindu Categories* (p. 41-77). Delhi: Sage.
- Ramirez, P. (1997). Pour une anthropologie religieuse du maoïsme népalais, *Archives de Sciences sociales des Religions*, 99, 47-68.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward theory for community psychology, *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Ravary, L. (2013). *Pourquoi moi? Ma vie chez les Juifs hassidiques*. Montréal: Les Éditions Libre Expression.
- Ritzer, G. (2011). *Sociological Theory* (9e éd.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Robert, M. et Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales: une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maitres*. Anjou: Éditions CEC.
- Rocher, F. et White B. W. (2014). *L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien, Étude IRPP*, 49. Montréal: Institut de recherche en politiques publiques.
- Routhier, J. (1999). *Entre politique et parcours migratoire application de la politique de régionalisation de l'immigration à des réfugiés ex-yougoslaves à Saint-Jérôme*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Royal Government of Bhutan (1992). *Anti-National Activities in Southern Bhutan: An Update on the Terrorist Movement*. Timphu: Department of Information.
- Ruddick, E. (2003). Immigrant economic performance: A New Paradigm in Changing Labour Market, *Canadian Issues*, 5, 16-17.
- Saintibañez, R., Maiztegui, C. et Fernandez, I. (2007). Intercultural Competence and Teacher Training: An Analysis of Educational Plans. Dans C.H Firth et A. Ibarrola-Armendariz (dir.), *Migration in a Global Context. Transitions and Transformations emerging from International Human Mobility* (p. 151-182). Bilbao: University of Deusto.

- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Salvini, A. (2010). Symbolic Interactionism and Social Network Analysis: An uncertain encounter, *Symbolic Interaction*, 33(3), 364-388.
- Samuel, L. (2010). Mating, Dating and Marriage: Intergenerational Cultural Retention and the Construction of Diasporic Identities among South Asian Immigrants in Canada, *Journal of Intercultural studies*, 31(1), 95-110.
- Sanchez-Mazas, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2011). L'interculturel à l'épreuve de l'action: comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène, *Alterstice*, 1(1), 35-46.
- Sandstrom, K.L, Martin, D.D. et Fine, G.A. (2010). *Symbols, Selves, and Social Reality: A Symbolic Interactionist Approach to Social Psychology and Sociology*. New-York, NY: Oxford University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-150). Montréal: Éditions du CRP et Université de Sherbrooke.
- Sayani, A. (2010). *Pathologies and Complicities: High School and the Identities of Disaffected South Asian "Brown Boys"*. (Thèse inédite de doctorat). University of British Colombia.
- Seaton E.K. et Yip, T. (2009). School and Neighborhood Contexts, Perceptions of Racial Discrimination, and Psychological Well-being Among African American Adolescents, *Journal of Youth Adolescence*, 38, 153-163.
- Segalen, M. (2009). *Rites et rituels contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Seljak, D. (2009). Education, Multiculturalism and Religion. Dans P. Bramadat et D. Seljak, *Religion and Ethnicity in Canada* (p. 178-200). Toronto Buffalo London: University of Toronto Press.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S. et Cook, S. W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal: Éditions HRW.
- Setién, M. L. et Vatz Laaroussi, M. (2012). Les réseaux transnationaux des migrants installés en dehors des grands centres: l'intersection du transnational et du local. Dans C. Belkhdja et M. Vatz Laaroussi (dir.), *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq états fédéraux* (p. 235-256). Paris: L'Harmattan.
- Shah, A. M. (1974). *The household dimension of the family in India: a field study in a Gujarat village and a review of other studies*. Oakland, Ca: Berkeley University of California Press.

Sherell, K., Hyndman, J. et Preniqui, F. (2005). Sharing the Wealth, Spreading the "Burden"? The Settlement of Kosovar Refugees in Smaller British Columbia Cities, *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, XXXVII(3), 76-96.

Shibano, N. (à paraître). *Transformation d'un tabou: la menstruation dans la société japonaise*. (Mémoire de maîtrise à paraître). Université du Québec à Montréal.

Shils, E. (1971). Tradition, *Comparative Studies in Society and History*, 13(2), 122-159.

Shrestha, C. (2011). *Power and politics in resettlement: a case study of Bhutanese refugees*. (Mémoire de maîtrise). University of Kentucky.
http://uknowledge.uky.edu/gradschool_theses/33

Simard, C. (1998). *La place de l'autre: Fonctionnaires et immigrés au Québec*. Québec: Fides.

Simard, M. (2007). Pratiques novatrices des jeunes d'origine immigrée dans des régions du Québec. Dans M. Potvin, P. Eid et N. Venel (dir.), *La deuxième génération issue de l'immigration: une comparaison France-Québec* (p. 103-117). Outremont, Qc: Athéna éditions.

Singer, M. (1972). *When a Great Tradition Modernizes. An Anthropological Approach to Indian Civilization*. New York: Praeger Publishers.

Snel, E., Engbersen, G. et Leerkes, A. (2006). Transnational involvement and social integration, *Global Networks*, 6(3), 285-308.

Staal, F. (1979). The meaninglessness of ritual, *Numen*, 26(1), 2-22.

Steinbach, M. (2014). Intégrer les élèves issus de l'immigration à l'école québécoise. Dans A. Boeger, P. Dubé et P. Mulatris (dir.), *Transferts des savoirs, savoirs des pratiques. Production de mobilisation des savoirs pour une communauté inclusive* (p. 287-300). Québec: Presses de l'Université Laval.

Steinbach, M. et Lussier, S. (2013). L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec. Dans M. Vatz Laaroussi, E. Bernier et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants : questions identitaires et stratégies régionales* (p. 29-47). Québec: Presses de l'Université Laval.

Steinbach, M. (2010a). Quand je sors d'accueil: linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools, *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107.

Steinbach, M. (2010b). Eux autres versus nous autres: adolescent Students' views on the Integration of Newcomers, *Intercultural Education*, 21(6), 535-547.

Steinbach, M. (2009). L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal, *Vie Pédagogique*, 152.

Steinbach, M. (2007). Developing social capital: an insider look at the language learning and integration experiences of new Canadians, *Canadian and international education*, 36(2), 1-14.

St-Germain Lefebvre, C. (2008). *Femmes, ethnicité et religion: la communauté tamoule hindoue du Sri Lanka à Montréal*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQÀM <http://www.archipel.UQAM.ca/1168/>

Suarez-Orosco, C. et Carhill, A. (2008). Afterword: New Directions in Research with Immigrant Families and Their Children, *New directions for Child and Adolescent Development*, 121, 87-104.

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, TCRI. (2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec. Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants*. Rapport d'enquête.

Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris: PUF.

Tanon, N. et Chiasson, N. (2000). De l'homogénéité à l'hétérogénéité culturelle: défis et enjeux pour la formation interculturelle, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 375-406.

Tardan-Masquelier, Y. (1999). *L'hindouisme. Des origines védiques aux courants contemporains*. Paris: Bayard Éditions.

Taylor, J. M. et Hegarty, S. (1985). *The Best of Both Worlds...?* Windsor: NFER-Nelson.

Terrettaz, N. (2009). *Voyage au sein d'un dispositif des classes d'accueil au Cycle d'orientation de Fribourg-ville, guidé par ses utilisateurs les élèves primo-arrivants. Un nomadisme préjudiciable à l'intégration et la formation*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Fribourg.

Thibault, S. (2003). Système. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie humaine et de l'espace des sociétés* (p. 884-886). Paris: Belin.

Tirone, S. et Pedlar, A. (2005). Leisure, Place and Diversity: The Experiences of Ethnic Minority Youth, *Canadian Ethnic Studies*, 37(2), 32-48.

Tison, B. (2005). *Comprendre la culture hindoue*. Lyon: Chronique sociale.

Toffin, G. (1993). *Le palais et le Temple, la fonction royale dans la vallée du Népal*. Paris: CNRS Éditions.

- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise: débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou: Éditions CEC.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle. Une nécessité incontournable dans la formation initiale des enseignants. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 143-162). Sainte-Foy, Qc: Presses de l'université du Québec.
- Trickett, E.J. et Birman, D. (2005). Acculturation, School Context, and School Outcomes: Adaptation of Refugee Adolescents from the Former Soviet Union, *Psychology in the Schools*, 42(1), 27-38.
- Turner, V.W. (1990). *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*. Paris: PUF.
- Tyyskä, V. (2008). Parents and teens in immigrant families: cultural influences and material pressures, *Canadian Diversity*, 6(2), 79-82.
- Van Gennep, A. (1981 [1909]). *Les rites de passage*. Paris: Dunod.
- Van Ngo, H. et Schleifer, B. (2005). Regard sur les enfants et les jeunes immigrants, *Canadian Issues-Thèmes Canadiens. Printemps*, 29-33.
- Vasquez-Bronfman, A., et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vatz Laaroussi, M. (2015). *Sensibiliser, accompagner et lutter contre le racisme pour mieux vivre ensemble*. Mémoire présenté au Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.
- Vatz Laaroussi, M., Bernier, E. et Guilbert, L. (dir.) (2013). *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants: questions identitaires et stratégies régionales*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Vatz Laaroussi, M. et Bernier, E. (2013). La modélisation du capital d'attraction et de rétention des immigrants en région: une démarche inductive et cumulative pour comprendre les dynamiques et les enjeux. Dans M. Vatz-Laaroussi, E. Bernier et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants* (p. 219-236). Québec: PUL.
- Vatz Laaroussi, M. et Steinbach, M. (2013). *La diversité linguistique en régions: une question d'accent ?* Communication au colloque "La diversité linguistique au Québec: enjeux sociétaux et individuels". CEETUM, Montréal, 7 novembre 2013.
- Vatz Laaroussi, M. (2011). Les réfugiés et immigrants dans les régions du Québec: pour un questionnement politique et éthique, *Vivre ensemble*, 18(62), 1-4.
- Vatz Laaroussi, M. et Bezzi, G. (2010). La régionalisation de l'immigration au Québec : des défis politiques aux questions éthiques, *Nos diverses cités*, 7, 31-38.

- Vatz Laaroussi, M. et Steinbach, M. (2010) Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer, *Recherches en éducation*, 9, 43-55.
- Vatz Laaroussi, M. et Bolzman, C. (2010). Présentation: familles immigrantes et réseaux transnationaux : des articulations théoriques aux stratégies politiques, *Lien social et Politiques*, 64, 7-25.
- Vatz Laaroussi, M. (2009). *Mobilités, réseaux et résilience: le cas des immigrantes et réfugiées au Québec*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M. (2008). Immigration en région: le territoire local à l'épreuve de la mobilité et des réseaux transnationaux. Dans X. Leloup et M. Radice (dir.), *Les nouveaux territoires de l'ethnicité* (p. 79-106). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Vatz Laaroussi, M. (2007). La recherche qualitative interculturelle: Une recherche engagée ?, *Recherches qualitatives, Hors Série*, 4, 2-13.
- Vatz Laaroussi, M. (2006). Le *nous* familial comme vecteur d'insertion pour les familles immigrantes, *Canadian issues-Thèmes canadiens, Printemps*, 72-75.
- Vatz Laaroussi, M., Quimper, E. et Drainville, I. (2006). Sherbrooke: de multiples acteurs vers la compréhension interculturelle ?, *Nos diverses cités*, 2, 81-85.
- Vatz Laaroussi, M. (2005). L'immigration en dehors des métropoles: Vers une relecture des concepts interculturels, *Canadian Ethnic Studies*, 37(3), 97-113.
- Vatz Laaroussi, M. (2003a). *La régionalisation de l'immigration au Québec: Vers un modèle d'analyse des obstacles et conditions gagnantes*. 6th National Metropolis Conference, March 2003, Edmonton AB Canada.
- Vatz Laaroussi, M. (2003b). Des familles citoyennes ? Le cas des familles immigrantes au Québec, *Nouvelles pratiques sociales*, 16(1), 148-164.
- Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration. Les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Paris: L'Harmattan.
- Vatz Laaroussi, M. (2000). L'histoire des familles immigrantes: un enjeu pour l'intervention sociale dans les régions du Québec, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 457-482.
- Verdugo, R. R. et Mueller, C. (2008). Education, Social Embeddedness, and the Integration of the Turkish Community in Germany. An Analysis of Homeland Identity, *European Education*, 40(4), 3-22.

Verhoeven, M. (2005). Identités complexes et espaces publics contemporains: trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais "d'origine immigrée", *Lien social et politiques*, 53, 105-115.

Ville de Québec (2010). *Politique municipale sur l'accueil, l'intégration et la rétention des personnes immigrantes*.

Ville de Sherbrooke (2009). *Politique d'accueil et d'intégration des personnes immigrantes*.

Warrier, M. (2008). Diaspora. Dans S. Mittal et G. Thursby (dir.), *Studying hinduism, Key concepts and methods* (p. 86-96). New York: Routledge.

Whelpton, J. (1997). Political identity in Nepal: State, Nation, and Community. Dans D. N. Gellner, J. Pfaff-Czarnecka et J. Whelpton (dir.), *Nationalism and Ethnicity in a Hindu Kingdom: The Politics of Culture in Contemporary Nepal* (p. 39-78). Amsterdam: Harwood Academic Publishers.

Williams, R. B. (1992). Sacred Threads of Several Textures. Dans R. B. Williams (dir.), *A Sacred Thread: Modern Transmission of Hindu Traditions in India and Abroad* (p. 229-257). Chambersburg: Anima Publications.

Winnemore, L. et Biles, J. (2006). Canada's Two-Way Street Integration Model: Not Without Its Stains, Strains and Growing Pains, *Canadian Diversity-Diversité canadienne*, 5(1), 23-30.

Documents audiovisuels

Corbeil, J. (2012). *Rencontres avec le bout du monde*. Documentaire.

Gustafson, A. (2008). *Temps mort*. Grand Prix du Festival International du Film sur les Droits de l'Homme.

Leblank, M. (2014). *Des Studios en couleur*. Documentaire.

Articles de journaux

Bouissou, J. (2010). Le Bhoutan tente de vivre au rythme du "bonheur national brut", *Le Monde*, 21 juin 2010.

http://www.lemonde.fr/planete/article/2010/06/21/le-bhoutan-tente-de-vivre-au-rythme-du-bonheur-national-brut_1376209_3244.html

Halsouet, B. et Boisvert M. (2011). Le Bhoutan, le royaume du bonheur ? *Le monde*, 27 septembre 2011, page Idées du site lemonde.fr.

Porter, I. (2014). Des réfugiés perdus sur les bancs d'école, *Le Devoir*, 30 janvier 2014, p. A1 et A8.

Porter, I. (2013). Une nouvelle vie faite d'espoir et d'obstacles, *Le Devoir*, 13 décembre 2013, p. A1 et A8.

Porter, I. (2013). Les premiers moments d'une nouvelle vie, *Le Devoir*, 9 décembre 2013, p. A4.

Porter, I. (2013). La francisation de 7 à 77 ans. Des réfugiés poursuivent leur apprentissage au travail, *Le Devoir*, 4 décembre 2013, p. A1 et A10.

Richer, J. (2015). Québec veut une réforme inspirée d'Ottawa, *Le Devoir*, 26 janvier 2015, p. A3.

Émission de télévision

Labbé, C. (réal.), Labbé, C. (aut.). (2014). *Les réfugiés du bonheur*. [Émission Second regard du 6 avril]. Radio-Canada télévision.

Littérature jeunesse

McCormick, P. (2008). *13 ans, 10 000 roupies*. Paris : Gallimard.

Références numériques:

Association des Népalais du Québec, ANQC

<http://anqc.org/index.php/2012-news-a-events/89-anq/news-a-events/2012/181-anq-dashain-cup-soccer-tournament-concluded.html>

Béguin, G., Durand-Dastès, F., Gaborieau, M., Petech, L. et Ramirez, P. « Népal », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 23 janvier 2015. [http://www.universalis-](http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.UQÀM.ca:2048/encyclopedia/nepal/)

[edu.com.proxy.bibliotheques.UQÀM.ca:2048/encyclopedia/nepal/](http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.UQÀM.ca:2048/encyclopedia/nepal/)

Central Bureau of Statistics (2013). *Statistical Year Book of Nepal 2013*. Kathmandu: Government of Nepal.

http://cbs.gov.np/image/data/Publication/Statistical%20Year%20book%202013_SS/Statistical-Year-book-2013_SS.pdf, consulté le 10 novembre 2015.

Citoyenneté et Immigration Canada, CIC

www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques

Human Rights Watch (2008)

http://www.hrw.org/sites/default/files/reports/wr2k8_web.pdf, consulté le 29 janvier 2015.

Human Rights Watch (2007). *Last Hope: the need for durable solutions for Bhutanese refugees in Nepal and India*. <http://www.hrw.org/reports/2007/bhutan0507/>, consulté le 29 janvier 2015.

IOM

<http://www.iom.int/cms/en/sites/iom/home/news-and-views/press-briefing-notes/pbn-2014/pbn-listing/us-resettles-75000-bhutanese-ref.html>

Lamoureux, N. Népal : Constitution coup de poing, *Le Point*, 22 janvier 2015. http://www.lepoint.fr/monde/nepal-constitution-coup-de-poing-22-01-2015-1898580_24.php

Statistique Canada (2011). *Guide de référence sur les minorités visibles et le groupe de population, Enquête nationale auprès des ménages*. Consulté le 19 janvier 2015 sur <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/ref/-guides/99-010-x/99-010-x2011009-fra.cfm>.

Students Union of Bhutan : www.oocities.org/sub_bhutan/activities.htm, consulté le 24 janvier 2015.

UNHCR

<http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home/opendocPDFViewer.html?docid=50001f3c9&query=nepal%202014>

<http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/page?page=49e487646&submit=GO>

<http://www.unhcr.org/4981b19d2.html>, *UNHCR Statistical year book 2007*

GLOSSAIRE

aksheta: insigne frontal que les parents apposent sur le front de leurs enfants lors de la fête de Dasain ou lors de bénédictions importantes de ce type. Est de couleur rouge, et est notamment composé de riz, d'eau et de poudre rouge.

barta ou *vrat*: jeûne votif, observé par les femmes sud-asiatiques de religion indoue.

bhajan: chants ou récitation de mantras chantés; nom que les réfugiés indous aux rencontres bi-mensuelles qui étaient organisées à S-Jérôme de l'automne 2010 au printemps 2014.

bindi: point frontal habituellement de couleur rouge que les femmes mariées peuvent porter en signe de leur statut d'épouse.

dhal bat: plat traditionnellement sur les tables népalaises, composé de riz, de lentilles et de légumes.

dharma: Voie, Loi cosmique et quotidienne, nom de la religion indoue pour ses adeptes.

dvija: littéralement, deux-fois né. Nom qui est donné aux *varna brahmane* (ou *bahun* en népalais) et *kshatriya* (*chhetri* en népalais), pour signifier qu'elles ont été initiées par un guru, ce qui leur a donné une deuxième naissance.

dzongkha: langue officielle du Bhoutan.

Élèves allophones: élèves n'ayant pas le français ni l'anglais comme langue maternelle au Québec.

jati: caste, sachant que le système népalais des castes est plus complexe que le système indien et qu'il adjoint, à des attributs professionnels, des composantes de type ethnique.

Lhotsampa: littéralement «habitants du sud», appellation donnée aux Bhoutanais d'origine népalaise qui vivaient, et vivent, principalement dans le sud du Bhoutan.

momo: beignet farci de légumes et de chou et cuit à la vapeur.

puja: [à prononcer : *poudja*] rituel indou quotidien de vénération à un dieu (ou à plusieurs dieux), composé de chants ou d'écritures de livre chantées, de mantra.

pujari: [à prononcer : *poudjari*] brahman qui officie dans des rites indous occasionnels (rites funéraires, mariage,...).

Tika: insigne frontal qui est vertical pour les Vishnouïtes et qui peut être apposé tous les jours par les pratiquants assidus.

tulasi: [à prononcer : *toulasi*] plante de la famille du basilic (*Ocimum sanctum*) et l'objet d'un culte, car elle est considérée comme une des formes de Vishnu (Bouillier, 1982).

varna: littéralement, couleur. Classe de la hiérarchie fondée sur la pureté qui attribue à chacun une fonction définie dans la société.